

..Рецензенты:

Редакционная коллегия:

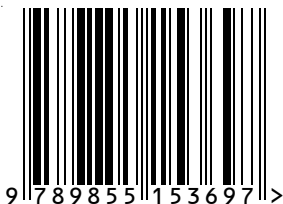
Ли Чон Ку, кандидат экономических наук, доцент;
В.В. Рабцевич, доктор исторических наук, профессор;
О.Н. Будько, кандидат физико-математических наук, доцент;
О.Б. Цехан, кандидат физико-математических наук, доцент.

Ответственный редактор:

В.В. Рабцевич, доктор исторических наук, профессор.

Инновационные технологии преподавания вузовских дисциплин:
сборник научных статей. — Гродно: ГрГУ, 2010, с.

В сборнике представлены проблемы инновационных технологий преподавания вузовских дисциплин: разработка содержания учебного материала, формирование профессиональных компетенций студентов, применение рейтинговой системы оценки знаний студентов. В сборник вошли в основном статьи преподавателей факультетов экономики и управления, математики, истории и социологии, института последипломного образования ГрГУ. Сборник рассчитан на преподавателей ВУЗов и школ.



УДК 378.1:005(08)
ББК 74.58(4Бел)
И66

Редакционная коллегия:

Ли Чон Ку, кандидат экономических наук, доцент;
В.В. Рабцевич, доктор исторических наук, профессор (отв. ред.);
О.Н. Будько, кандидат физико-математических наук, доцент;
О.Б. Цехан, кандидат физико-математических наук, доцент.

Рецензенты:

Алёхина А.Э., доцент кафедры экономической информатики БГУИР,
кандидат экономических наук;
Герасимович Л.Ю., доцент кафедры экономики ГГАУ,
кандидат экономических наук.

Рекомендовано Советом факультета экономики и управления
ГрГУ им. Я. Купалы.

И66 **Инновационные технологии преподавания вузовских дисциплин :**
сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я.Купалы ; редкол.: Ли Чон Ку, В.В. Рабцевич
(отв. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 199 с.

ISBN 978-985-515-369-7

Представлены материалы по проблемам инновационных технологий в преподавании вузовских дисциплин, в которых рассмотрены вопросы разработки содержания учебного материала, формирования профессиональных компетенций студентов, применения рейтинговой системы оценки знаний студентов. Адресовано преподавателям высших и средних учебных заведений, аспирантам и магистрантам экономических специальностей.

УДК 378.1:005(08)
ББК 74.58(4Бел)

ISBN 978-985-515-369-7

© Учреждение образования
«Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», 2010

Раздел 1. РАЗРАБОТКА ИННОВАЦИОННОГО СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

УДК 378. 018

Т.А. Бабкина

ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье проведен анализ основных подходов к проектированию нового содержания образования, таких как знаниево-ориентированный, деятельностный и мыследеятельностный подходы. Если процесс учения-обучения ориентирован на развитие человека, то в этом процессе должны осваиваться не только знания, умения, навыки, но и образовательные технологии, которые рассматриваются как компонент деятельностного содержания образования.

Обсуждение проблемы современных образовательных технологий в экономическом образовании актуализируется повышением требований к компетенциям специалистов в этой области, связанным не только с финансово-экономическим кризисом, но и с антропологическим, культурно-цивилизационным кризисом, необходимостью переосмысления ценностей общества, образования.

В классические периоды за образованием в качестве одной из базовых функций закреплялась функция передачи образцов культуры новым поколениям. Сейчас же, как отмечают многие исследователи (Ю.В. Громыко, С.А. Смирнов и др.), на первое место выходит функция формирования будущего, его образа, выращивание в самом образовании новых форм жизнедеятельности. От человека сегодня требуется креативность, мобильность, способность к самообразованию и саморазвитию, способность выстраивать свою индивидуальную образовательную и жизненную траекторию, способность обучаться и изменяться на протяжении всей жизни.

В этом плане возрастает интерес к проблемам экономического образования, которое в современной социокультурной и экономической ситуации требует новых подходов в организации, управлении, определении содержания экономического образования и технологий, в построении таких механизмов развития, которые бы обеспечили эффективность и результативность.

Критический и реконструктивный анализ педагогического опыта, выявление новых и определение перспективы педагогических и образовательных технологий является не только важнейшим условием поддержки инноваторов и различных инноваций, но и надо признать, что такой анализ является одной из сложнейших форм мыслительной практики и недостаточно развит в настоящее время.

С одной стороны, сегодня существует множество работ, абсолютизирующих значение технологий. С другой стороны, звучат упреки, что в образовании увлекаются поиском новых образцов технологий, а это может привести к отрыву формы от содержания. Технологии в данном случае явно относят только лишь к форме, что вызывает возражение и необходимость остановиться на проблеме взаимосвязи содержания образования и технологий. Распространенное утверждение, что содержание образования отвечает на вопрос «чему учить?», а образовательные технологии – «как учить?», на наш взгляд, несколько упрощает ситуацию.

Представления об определяющей, ведущей роли содержания образования в развитии личности в современной системе образования основываются на знаниях о механизмах работы сознания, существующих в методологии, философии, логике, психологии. Проблема построения концепции нового содержания образования сегодня актуальна как никогда. Ответ на вопрос, какова эта концепция, равносителен пониманию, как сегодня может реализовываться становление человека на разных возрастных этапах, его личностный рост, взросление и развитие, что необходимо сегодня человеку, чтобы успешно входить в современные системы практик.

Сегодня в образовании как нечто само собой разумеющееся рассматривается приоритет развития способности самостоятельно и творчески мыслить над передачей суммы знаний, умений и навыков. Но обучение действительно становится фактором развития, если оно специальным образом организовано и построено в соответствии с уровнем сформированности различных психологических функций. Это требует от педагога использования в своей деятельности теоретических представлений о развитии человека, и тогда педагогическая деятельность неизбежно подчиняется содержанию концептуально-технологических рамок. Все это необычайно усложняет наши представления о педагогической и образовательной деятельности, которую связывают с изменением человека в ходе решения им специальных задач.

Однако наши исследования показывают, что традиционный учебный процесс высшего образования, в том числе и экономического, ориентирован в основном на работу с учебным материалом как содержанием образования. Данные проблемы подводят к необходимости уточнения сущности понятия «содержание образования».

В настоящее время можно констатировать существование нескольких теоретических подходов к проектированию нового содержания образования, в которых заложены разные концептуальные идеи.

С точки зрения традиционного подхода (знаниево-ориентированного) большое значение имеет материал для учебной работы, который и отождествляется с содержанием образования. В процессе обучения обычно ставится задача освоить, присвоить этот учебный материал, то есть сделать его своим на основе запоминания.

С точки зрения деятельностного подхода (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др), содержанием образования являются формы различных типов деятельности, в которых происходит освоение данного материала. Поэтому материал не имеет особого значения. Важно прохождение через формы деятельности и последующая рефлексия и осмысление этих форм. Усложнение содержания образования при подобном подходе связано с усложнением форм деятельности [1]. Согласно взглядам В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина суть деятельностного содержания образования состоит в разрешении противоречия между предметным содержанием и формой обучения. На основе принципа восхождения от абстрактного к конкретному в обучении происходит освоение системы научных знаний, а овладение деятельностным содержанием приводит к изменению обучающегося как субъекта деятельности. Таким образом, под «деятельностным» содержанием образования понимается такое содержание, в которое включены представления о деятельности.

В основе мыследеятельностного подхода (Ю.В. Громыко и др.) лежит категория мыследеятельности, в соответствии с которой необходимо в устройстве всякой практической системы различать и выделять процессы мышления, действия, коммуникации, а также связывающие и противопоставляющие их процессы рефлексии и понимания.

С точки зрения мыследеятельностного подхода, содержание – это то, что удерживается самим наличием формы (то есть содержится – держится одновременно с наличием формы). В этом случае меняется само понятие формы. Форма оказывается связанной с личными способностями действия, понимания, рефлексии и мышления людей внутри типа профессиональной мыследеятельности в конкретной ситуации [1].

Объединение содержания образования и активности обучающегося в специально организованной ситуации учения-обучения может быть осуществлено на основе выделения техник, которые лежат в основе способностей действия в ситуации и являются общими для педагога и обучающегося. Ю.В. Громыко считает, что определенные мыследеятельностные процессы должна уметь организовывать всякая образованная личность. В мыследеятельностных процессах выделяются техники мышления – это схематизация и на ее основе реализация, онтологизация, объективация, предметизация; идеализация; моделирование; анализ ситуаций и позиционный анализ; тематический анализ; категориальный анализ. К мыслекоммуникативным техникам относят: формирование системы различий; понимание другого участника в полилоге и рефлексия коммуникативных структур. Самоопределение, целеполагание, формирование замысла действия и рефлексия реализации замысла, планирование действия представляют арсенал техник мыследействия [2]. На основе перечисленных техник и должны проектироваться ситуации учения и обучения, то есть учебные и обучающие действия.

Что отличает данный подход от деятельностного? По отношению к программе формирования и исследования учебных действий В.В. Давыдова основная идея мыследеятельностного подхода заключается в том, что должны задаваться не только учебные действия, но и обучающие. Кроме того, возможность действовать в разных ситуациях определяют личностные техники, основу которых составляет мыследеятельность (по В.В. Давыдову в основе вычленения учебных действий лежит схема мыследеятельностного акта).

Сторонники мыследеятельностного подхода представили интересный и уникальный опыт разработки новых типов содержания образования в виде построения метапредметов «Проблема», «Задача», «Знание», «Знак». Они переносят акценты при построении образовательных систем и определении содержания образования с результатов деятельности на саму деятельность как предмет освоения. В качестве единицы удержания целостной деятельности и превращения ее в содержание образования рассматривают способы и техники мышления, понимания, деятельности.

Д.Б. Дмитриев определяет способ как специально сконструированную знаковую форму, «в которой фиксируются общие принципы решения того или иного типа мыслительной, коммуникативной, рефлексивной, герменевтической или деятельностной задачи. При этом сами принципы вычленяются из живых, исторически сложившихся

высших образцов осуществления мышления, понимания, деятельности в тех или иных конкретных ситуациях. Выделенные и зафиксированные таким образом способы должны служить для подрастающих поколений теми средствами, опираясь на которые они получают возможность воспроизводить в новых условиях культурные образцы деятельности и мышления. Присвоение человеком некоторого культурного способа приводит к появлению у него соответствующей способности, что обнаруживается как возможность данного лица в определенных условиях воспроизводить культурный образец мышления, понимания или деятельности» [1, с. 310].

Кроме того, важно определиться, что мы понимаем под техникой. «Многократное практическое применение способа в разнообразных ситуациях приводит к его индивидуализации и превращению его в уникальную технику решения сложных интеллектуальных и деятельностных задач, что для самого человека – носителя данной техники связано с формированием его личного мастерства и искренности» [1, с. 310].

Таким образом, под *мыследеятельностным содержанием образования* понимаются различные культурные способы и техники мышления, понимания, деятельности, введенные в систему образования и являющиеся предметом освоения в образовании. Исходя из вышеизложенного, Ю.В. Громыко делает вывод, что культурный поворот, наметившийся в последние годы в образовании, связан именно с разработкой и освоением технологий мыследеятельности, рефлексии, самоопределения, самоорганизации в индивидуальных и групповых формах и т.д.

Определимся, что же мы будем понимать под технологией. Существует великое множество различных определений, классификаций технологий обучения. Мы не ставим целью их анализировать. Для нас важно провести различия между некоторыми понятиями, что и поможет нам уяснить суть явления. Важнейшими различиями, на наш взгляд, являются различия технологии и деятельности, технологии и метода, а также педагогических и образовательных технологий.

Если различать понятие «технология», конкретное «технологическое» описание того или иного производственного процесса и описываемый «живой» уникальный процесс деятельности, то тогда понятие «технология» основывается на понятии «деятельность». Технологию можно рассматривать как особого типа описание деятельности, но не как саму деятельность. В таком случае технология

является определенным видом описания деятельности, которое содержит в себе знание о всех компонентах деятельности, что позволяет повторно воспроизвести данный акт «живой» деятельности. Проблема технологии сводится к проблеме технологического описания «живых» деятельностей, практик, к проблеме средств и способов такого описания. Такое понимание технологии может быть применимо к любой деятельности, в том числе и к деятельности в образовании.

Интересен и другой взгляд на понятие технологии, доказывающий правомерность использования этого понятия применительно к педагогической сфере. М. Хайдеггер вводит понятие «техне», взятое из греческой философии, где оно не связывалось с техникой, а представляло собой совокупную целостность культурно-искусственного обеспечения процессов бесконечного движения и развития. Становление человека – это естественно-искусственный процесс образования и преобразования, развития. В этом смысле понятие технологии как способа организации деятельностей, построенного на технических, то есть на естественно-искусственных началах, отражает сущность образовательных технологий.

В любом случае, понятие технологии шире, чем понятие метода. Методы и способы обучения рассматриваются как непосредственные инструментальные алгоритмы трансляции содержания образования или формы организации взаимодействия с обучающимся, овладевающим этим знанием. Они не оказывают существенно-го влияния на организацию этого содержания, поскольку их выбор задается учебным предметом. Кроме того, методы обучения не включают в себе отчетливой рефлексивной позиции. Взаимосвязь между способами и методами обучения с одной стороны и содержанием образования с другой стороны носит односторонний характер. Таким образом, методы обучения выступают средством реализации педагогической деятельности и не влияют существенно на содержание образования [3].

Для уточнения понятий «содержание образования» и «педагогическая технология» рассмотрим соотношения таких понятий как «процесс образования» и «педагогическая деятельность». Процесс образования является тем пространством, где складывается спонтанный субъективный опыт. Мы можем рассматривать его как естественный и безличный процесс, т.е. не имеющий своего субъекта. Образовательный процесс организуется специально, поэтому он имеет искусственный характер, определяется целевой детермина-

цией, а значит, предполагает вполне определенные способы достижения этих целей [4]. Именно образовательный процесс выступает прямым и главным предметом педагогической деятельности.

По мнению В.И. Слободчикова, чтобы задать образовательный процесс, во-первых, намечаются вполне определенные ценности и смыслы образования, целевые ориентиры той деятельности, которая реализует выявленные ценности и смыслы. Это и есть работа с определением категории «содержание образования», задающим конкретный комплекс способностей человека, которые могут сложиться только в этом образовательном процессе. Во-вторых, определяют действительно адекватную, полномасштабную (в рамках ценностных и целевых ориентиров образовательного процесса) педагогическую деятельность, если будут выявлены конкретные условия достижений целей и обеспечения ценностей и разработаны реальные способы создания и использования необходимых условий. Эта позиция есть задание полноты технологии педагогической деятельности: ее предмета (условия) и способа (их создание и реализация), а также и деятельности самих образующихся – со своим предметом и своими способами [4].

Таким образом, любое педагогическое явление, любое образовательное событие могут быть описаны через его содержание, т.е. на языке образовательного процесса, и через предмет и способ достижения целей образования, т.е. на языке педагогической деятельности. «Две эти категории сопряжены, пересекаются, но при наложении не совпадают: содержание образования, содержание педагогической деятельности и содержание деятельности образующихся – разные; но именно они в своей совокупности, в своей соотнесенности и задают *содержание образовательной программы любого образовательного института*» [4].

Педагогическая деятельность, с одной стороны, ориентирована на способы, методы, формы и средства организации управлением деятельностью обучающегося, с другой стороны, направлена на управление деятельностью педагога. Поэтому педагогическая технология содержит все необходимые предпосылки для рефлексивной позиции. Алгоритмы управленческой деятельности, характерные для педагогической технологии, помещены в поле педагогических смыслов и характеристик. Образовательные технологии в отличие от педагогической в большей степени связывают с содержанием образования, чем с управлением, определяя их как пути, способы и средства работы с содержанием образования.

Если мы под содержанием образования как некоторой целостностью понимаем различные культурные способы и техники мышления, понимания, деятельности, введенные в систему образования и являющиеся предметом освоения в образовании, то образовательные технологии являются элементом данной целостности, ее частью. Если процесс учения-обучения ориентирован на развитие человека, то в этом процессе должны будут осваиваться не только знания, умения, навыки, но и образовательные технологии [3].

Работа с мыследеятельностным содержанием образования предполагает и изменение форм организации образования. Перспективным направлением образования является задачная форма организации учения-обучения. Данная идея была сформулирована Ю.В. Громыко на основе работ большой группы таких исследователей как Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Г.П. Щедровицкий, И.С. Ладенко, В.А. Жегалин, С.Г. Якобсон, Пойа, С.Л. Рубинштейн и др.

Задачная форма организации процессов обучения является, на взгляд Ю.В. Громыко, ближайшей зоной развития педагогического профессионализма, которую необходимо отличать, с одной стороны, от информационно-заданьевой, а с другой стороны, от проблемной формы организации образования. Выполняя различные учебные задания, обучающийся одновременно осваивает различные типы мыследеятельности, сплав которых и образует единую задачную форму организации учения-обучения [5].

При работе внутри задачной формы организации образования создаются условия для освоения различных типов мыследеятельности, о которых пишет Ю.В. Громыко:

- понимание-анализ ситуации учебного задания и ситуативный анализ;
- управление выполнением принятого учебного задания;
- конструирование идеальных средств решения задач;
- проектирование способа выхода из ситуации;
- управление и организация действия группы по реализации способа решения;
- исследование реализованного способа действия в отношении к замыслу;
- программирование нескольких циклов замысел-реализации при отработке способа [5].

Механизмы осуществления типа мыследеятельности определяются личностными техниками выполнения того или иного типа

мыследеятельности. Поэтому в форме освоения данных типов мыследеятельности у обучающихся вырабатывается целый ряд мыследеятельностных техник:

- понимание ситуации и текстов коммуникации, позиции в проблемной коммуникации;
- самоопределение в проблемном взаимодействии;
- идеализационные техники;
- схематизация смысла;
- конструктивизация и операционализация построенной схемы и категориальный анализ ее содержания;
- рефлексия – ретроспективная и перспективная, обеспечивающая выделения средств осуществления действия.

Разработка и внедрение технологий, построенных на основе задачной формы организации процесса, требуют от преподавателя высокой методологической и методической культуры, проектировочных способностей.

Таким образом, вопрос образовательных технологий мы рассматриваем как проблему технологического описания деятельности, средств и способов такого описания. Технологию понимаем как особый тип описания деятельности, содержащего в себе такое знание о всех ее компонентах, которое позволяет воспроизводить эту деятельность. В этом контексте перспективным подходом можно считать разработку технологии как части оргпроекта. Проект рассматривается как представление о будущем результате деятельности и процессе его достижения, как комплексная норма деятельности, а ее построение предполагает определение цели, подхода, принципов, плана, методов и методик, технологии. Необходимо признать, что проектирование в образовании как культурная форма инноваций наиболее адекватно отвечает требованиям современной социокультурной ситуации.

Проектный подход предполагает, что замысел преобразования прорабатывается в концептуальных основаниях предстоящей деятельности – ценностях, целях, теориях, онтологических картинах, подходах и принципах, что позволяет разработать соответствующее технологическое описание деятельности. Таким образом, технология задается концепцией – ценностно-целевыми, теоретическими и методологическими основаниями.

Вышеизложенные подходы принципиально изменяют позицию как педагога, так и обучающегося, требуют новых подходов к раз-

работке нормативной и учебно-методической базы, к материально-техническому и финансовому обеспечению, позволяют проектировать действительно инновационные образовательные технологии, которые реализуют новые ценности и цели экономического образования. Если мы под содержанием образования как некоторой целостностью понимаем различные культурные способы и техники мышления, понимания, деятельности, введенные в систему образования и являющиеся предметом освоения в образовании, то образовательные технологии являются элементом данной целостности, ее частью. Процесс учения-обучения будет ориентирован на развитие человека при условии, что в этом процессе будут осваиваться не только знания, умения, навыки, но и образовательные технологии. Именно так построенный учебный процесс позволит эффективно «выращивать» компетенции специалистов в области экономики и менеджмента, соответствующие требованиям времени.

Список литературы

1. Громыко, Ю.В. Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников. Формирование научности XXI века в образовании: пособие для учителя / Ю.В. Громыко. – М.: Пушкинский институт, 2001. – 332 с.
2. Громыко, Ю.В. Проектное сознание: руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления / Ю.В. Громыко. – М.: Ин-т учебника Paideia, 1997. – 560 с.
3. Шатон, Г.И. Развивающая педагогика: введение в неклассическую дидактику / Г.И. Шатон. – Минск: Изд-во АПО, 2000. – 234 с.
4. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2002. – 160 с.
5. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика в сфере развивающегося образования: теоретико-практическое руководство по освоению образов педагогического искусства / Ю.В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.

The author of the article explores the essence of terms “concept of education”, “educational technologies” and the interrelation there. The author grounds the conclusion that the process of education and competence formation will be effective if not only knowledge, skills and abilities are mastered, but educational technologies.

Бабкина Тамара Андреевна, директор Института повышения квалификации и переподготовки кадров Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат педагогических наук, доцент.

Е.М. Бабосов**ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ
И ЕГО КОНСТРУКТИВНАЯ РОЛЬ В УСЛОВИЯХ
ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА**

В статье изложены суть, основные элементы и факторы, определяющие конструктивную роль и эффективность инновационного менеджмента в условиях финансово-экономического кризиса, а также средства, способствующие повышению его результативности.

Глобальный финансово-экономический кризис, начавшийся в 2008 г. и затрагивающий все страны, среди которых и Беларусь, создает новые, часто непредсказуемые вызовы и угрозы для любой сферы человеческой деятельности, в том числе (и прежде всего) сферы управления. Практически во всех странах, включая Беларусь и Россию, ведутся активные поиски новых способов управления, способных сыграть конструктивную роль в осуществлении антикризисных мероприятий, в смягчении негативных последствий кризиса. В размышлениях и аналитических материалах, публикуемых в последнее время авторитетными экспертами в сфере управления, все чаще утверждается тезис о том, что главным средством, которое поможет выйти из кризиса, являются инновации. Причем инновации не сами по себе, а инновации, реализованные в деятельности предприятий, фирм, компаний, банков, органов управления. В связи с этим в настоящее время резко актуализируется проблематика развития инновационного менеджмента.

Инновационный менеджмент представляет собой систему управленческой деятельности, ориентированной на интеграцию научных идей и технико-технологических разработок, их реализацию в новых видах продукции и услуг, их продвижение к потребителям, обеспечение их конкурентных преимуществ и повышение благодаря этому эффективности производства. Он предполагает обновление и совершенствование стилей и приемов управления, улучшение качественных параметров персонала и его работы, реагирование на изменение конъюнктуры рынка.

Возрастание значимости инновационного менеджмента в современной производственной, научно-технической, банковско-финансовой, коммерческой и других видах деятельности побуждает к верно-

му, научно-обоснованному пониманию и интерпретации понятия *инновация*. Об этом приходится говорить, потому что во многих публикациях, появившихся в последнее время, дается упрощенное понимание этого социального процесса (именно процесса, а не только состояния). Так, например, некоторые авторы-экономисты (А.Н. Ковтуненко, А. Кулагин, В. Логинов, В.М. Коллонтай, В.С. Рубашный, Р.А. Фатхутдинов) считают, что инновация – это конечный результат внедрения новшеств для получения экономического, социального, экологического или другого вида эффекта, воплощенный в товарах и услугах, оцениваемых потребителями как новые для себя по тем или иным критериям. Профессор Р.А. Фатхутдинов, в частности, утверждает, что «*инновация* – конечный результат внедрения новшества с целью изменения объекта управления и получения экономического, социального, экологического, научно-технического или другого вида эффекта» [11, с. 16]. Сходную позицию в трактовке данного феномена занимает и В.С. Рубашный, по мнению которого, «*инновация* – это конечный творческий результат стадий «наука – техника – производство», воплощенный в созданный продукт, обладающий наивысшими потребительскими свойствами в рассматриваемый период времени..., т.е. инновация – это новшество, внедренное в производство» [5, с. 323].

Ни в коей мере не отвергая принципиальной важности и значимости внедрения инноваций в производство новых товаров и услуг с целью получения экономического, социального и иных видов эффекта, отметим вместе с тем, что инновацию как процесс новаторской творческой деятельности следует понимать и интерпретировать в более широком социальном контексте.

Сошлемся на авторитетное в современном деловом мире мнение известного специалиста в области теории и практики менеджмента Питера Ф. Друкера. В своей знаменитой «Энциклопедии менеджмента» он подчеркивает: «Мы... вступили в эпоху инноваций, и это ни в коей мере не сводится к практическому внедрению технических или технологических изобретений. По сути, именно социальные инновации... намного важнее чем любые научные или технические изобретения» [1, с. 26].

С учетом этого рассматриваемый социальный феномен можно определить следующим образом: *инновация* представляет собой основанное на новых идеях и научных знаниях создание новых технологий и технических новшеств, их воплощение в новых видах товарной продукции и услуг, способствующее росту их эффектив-

ности и удовлетворения различных запросов потребителей, а также совершенствованию социальных процессов.

Такая трактовка дает возможность выделить основные отличительные черты инновации. Ими являются:

а) целенаправленный характер инновационной деятельности;
 б) наличие новизны получаемых результатов (идей, методов, технологий, продукции и т.п.), т.е. их качественное отличие от ранее существовавших аналогов;

в) завершенность и практическая применимость полученных результатов;

г) повышение конкурентоспособности создаваемых товаров и услуг и получение преимуществ рыночного позиционирования на внутренних и внешних рынках;

д) получение более высокого экономического, социального, экологического, научно-технического, образовательного, социокультурного и управленческого эффекта.

Процесс создания и распространения инновации обладает довольно сложной структурой, основные компоненты которой изображены на рисунке 1.

На схеме отчетливо видно, что исходным началом любой инновации всегда является новая идея. Но, создавая необходимые предпосылки для появления и практической реализации тех или иных новшеств в определенной сфере деятельности – научной, производственной, образовательной, коммерческой и т.п. – идея сама по себе, без сопровождающих ее разработок новых методов, технологий, приемов, активных практических действий, не в состоянии привести к возникновению новых видов продукции и услуг. Чтобы создать конкурентоспособную продукцию, имеющую высокую степень наукоемкости и новизны, или усовершенствованный технологический процесс, используемый в практической деятельности, новая идея должна трансформироваться в целый ряд взаимосвязанных компонентов инновационной деятельности, изображенных на рисунке 1 (верхняя дуга). А для практической реализации всех этих компонентов необходим определенный набор эффективно и последовательно осуществляемых мероприятий, изображенных на нижней дуге рисунка 1.

Из этого вытекает, что инновация представляет собой основанное на научных знаниях создание новых технологий, видов товарной продукции и услуг, способствующее росту их эффективности. Основным источником инновационной деятельности является

возникновение новых научных, технологических, инженерно-конструкторских, организационных и других идей, воплощаемых в новые методы, в новые разработки, приемы трудовой деятельности, в новые продукты и услуги, ориентированные на удовлетворение различных потребностей. А чтобы эта деятельность привела к желаемому результату, необходима эффективная управленческая деятельность, базирующаяся на социальной инноватике.



Рисунок 1 – Модель основных компонентов инновационной деятельности

На представленной схеме инновационный процесс изображен в виде двух сходящихся в его начальном и конечном пунктах дуг без каких-либо зигзагов и флуктуаций. Но данная модель, как и всякая другая теоретическая модель, выделяя основные характеристики рассматриваемого процесса и отвлекаясь от его деталей, значительно упрощает его. К тому же внимательное рассмотрение данной модели убеждает, что при решающей изначальной роли в инновационной деятельности творческой научной элиты и инженерно-технических работников, прежде всего конструкторского персонала, она не может воплотиться в реальную высокоэффективную продукцию либо в услуги помимо и без активной включенности в нее менеджеров (управленцев), предпринимателей (включая фермеров), рабочих и крестьян, интеллигенции и служащих, т.е. без всех категорий экономически активных социальных групп.

Каждая социальная группа, решая свои повседневные задачи, в той или иной степени содействует обеспечению устойчивого социально-экономического развития страны. А чтобы задачи эти решались эффективно, должны быть обеспечены условия и возможности

для содержательного и хорошо оплачиваемого труда, удовлетворения материальных и духовных потребностей, обеспечения общественной и личной безопасности граждан, благотворного для человека развития здравоохранения, образования, науки, культуры, доброжелательного развития психологического и социально-политического климата в обществе. На пересечении этих и других тесно связанных с ними социальных переменных и выстраивается траектория устойчивого и эффективного управления развитием страны. Включенность различных социально-стратификационных слоев общества в процесс устойчивого развития может быть схематично представлена в теоретической модели, изображенной на рисунке 2.

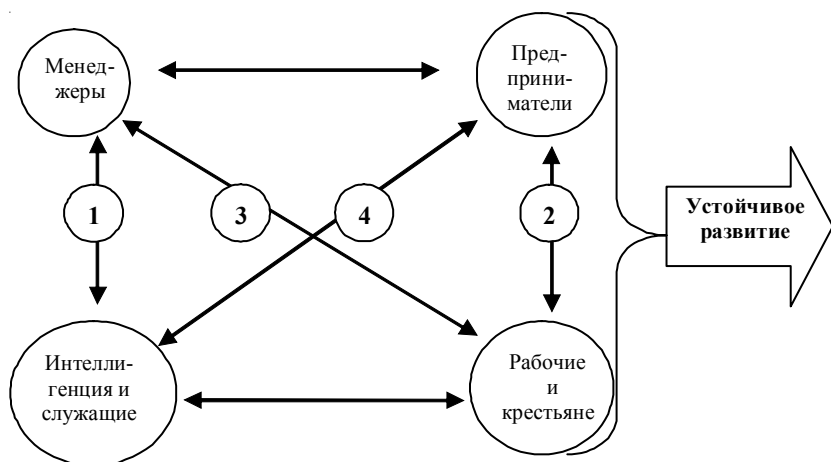


Рисунок 2 – Модель включенности основных социально-стратификационных слоев в процесс инновационного устойчивого развития:
 1 – труд и потребление, 2 – политическая стабильность,
 3 – уровень доходов, 4 – доверие властям

Такое многообразие социальных субъектов (отдельных индивидов, их социальных групп, организаций), включенных в инновационную деятельность и обладающих различными потребностями, интересами, предпочтениями, позициями и т.п., приводит к тому, что инновационный процесс носит не линейную направленность, а характеризуется неопределенностью, рисками и непредсказуемостью. Поэтому на любом этапе его развертывания может возникнуть конфликтная ситуация.

Возьмем, к примеру, исходный пункт верхней дуги инновационного процесса, изображенного на рисунке 1, – возникновение

новой научной идеи. История науки убедительно свидетельствует, что многие научные идеи возникают в конфликтном противоборстве их авторов с господствовавшими в науке того времени представлениями и принципами. Именно такая ситуация в конце XIX века сложилась в теоретической физике, когда проявилась несовместимость некоторых новых физических представлений с принципиальными основаниями классической механики. В научном сообществе тогдашних физиков витали представления о том, что любое физическое явление (механическое, оптическое, тепловое и др.) осуществляется одинаково при одинаковых условиях во всех инерциальных системах отчета. Это представление несколько позднее воплотилось в формулировку принципа относительности. Первым в своих физических исследованиях исходил из данного принципа выдающийся французский математик и физик Анри Пуанкаре, который ближе всех подошел к основным представлениям теории относительности, а в разработке математического аппарата был даже впереди А. Эйнштейна. Однако А. Пуанкаре так и не решился на конфликт с принципами классической механики, хотя был близок к этому. Ему просто не хватило научной смелости и решительности для столь неординарного шага. Зато такой решительный конфликтный шаг, потребовавший большого мужества, совершил мало к тому времени известный Альберт Эйнштейн, создавший теорию относительности, принесшую ему всемирную славу, хотя впоследствии, вплоть до 60-х годов XX века, с теорией Эйнштейна пытались вступать в конфликт некоторые физики и философы, в том числе и в Беларуси.

В случае с созданием теории относительности конфликтное противостояние новой теоретической концепции с классической картиной мира, начатое инновационным подходом, инициированным А. Эйнштейном, имело конструктивный характер, так как было направлено на обновление физических представлений, их более адекватное соответствие изменяющейся Вселенной. Стремление же критиков этой теории, вступивших в конфликтное противоборство с ней, отталкиваясь от прежних, догматизированных канонов и постулатов, оказалось в сущности своей деструктивным, ибо препятствовало прогрессивному развитию научных знаний.

Конфликтные ситуации в развертывании инновационного процесса могут происходить и на этапе реализации научной идеи в конструировании новых методов либо технико-технологических разработок. В такой ситуации оказался, например, известный аме-

риканский физик Роберт Оппенгеймер, руководитель Манхэттенского проекта по созданию атомной бомбы в США. В 1953 г., когда он возглавлял Институт фундаментальных исследований в Принстоне, ему пришлось вступить в конфликт с влиятельными людьми, которые с завистью и неодобрением относились к его научно-техническим инновациям. Эти люди, узнав о том, что Оппенгеймер выступает против создания водородной бомбы, обвинили его в «нелояльности», и он был отстранен от секретных программ.

Трагична судьба профессора А.Л. Чижевского – создателя теории солнечно-биосферных связей и математической модели движущейся крови, а также широко используемой в последние годы «люстры Чижевского», применяемой для ионизации воздуха в помещениях. Его недоброжелатели, с которыми он, естественно, находился в конфликтных взаимоотношениях, добились разгрома возглавляемой им лаборатории, опубликовали в одной из центральных газет статью об изобретателе под названием «Враг народа под маской ученого». Этот конфликт погубил инноватора и только многие годы спустя его инновации стали востребованы.

Опыт экономического и научно-технического развития многих стран, в том числе и Беларуси, которые активно включаются в мирохозяйственные связи, показывает, насколько важным компонентом инновационного менеджмента в XXI веке становится патентная чистота поставляемых на международные рынки технико-технологических инноваций. Весьма показательным в этом отношении является очень острый и долго длившийся конфликт между широко известными компаниями «Kodak» и «Polaroid». За нарушение патентных прав на камеры и пленки для моментальной фотографии, разработанные фирмой «Polaroid», компания «Kodak» была вынуждена выплатить 925 млн долларов в качестве компенсации за нанесенный ущерб, закрыть завод, который обошелся в 1,5 млрд долларов, 500 млн долларов потратить на выкуп проданных камер и 100 млн долларов – на длившийся 14 лет судебный процесс [1, с. 303].

Из этого затяжного и дорого обошедшегося пострадавшей стороне патентно-инновационного конфликта, получившего широкую огласку не только в специальной литературе, руководителям предприятий и управленческим кадрам, занимающимся инновационным менеджментом в Беларуси и за ее пределами, необходимо извлечь урок и использовать его в своей практической деятельности. Это тем более необходимо, что в конфликтные ситуации, разумеется, не столь масштабные, как с компанией «Kodak», иногда попада-

ют и белорусские предприятия. Так случилось, в частности, с одним из технических новшеств, созданных на Минском автозаводе. Когда это новшество, не защищенное патентом, поступило на экспорт, одна из немецких фирм опротестовала его новизну, сославшись на то, что оно в своей исходной части аналогично подобной же новинке, созданной на этой фирме и защищенной патентом. Поскольку минское предприятие таким патентом не обладало, оно было вынуждено заплатить штраф за некорректное оформление новой продукции.

В публикациях об эффективном менеджменте нередко приводится пример хорошо разработанной и успешно примененной стратегии инновационной деятельности, осуществляемой всемирно известной фирмой IBM. В завоевании международных позиций на мировом компьютерном рынке эта транснациональная компания сделала основной акцент не на новые идеи и полученные на основе их освоения виды продукции, а на всестороннее изучение тех новшеств, которые применяются ее конкурентами и охотно приобретаются потребителями. Инновационность в данном случае заключалась не столько в создании новой продукции (это, разумеется, не исключалось), сколько в изучении особенностей быстро изменяющегося потребительского спроса. Именно динамика этого спроса подтолкнула к решению о выпуске универсального компьютера, быстро завоевавшего в конфликтном противоборстве с конкурентами лидирующие позиции на мировом компьютерном рынке. Несколько ранее подобную же инновационную стратегию реализовала автомобильная компания «General Motors», начав массовое производство необычайно популярной у потребителей новой модели «Saturn».

Обобщая опыт этих и других инновационно действующих компаний, один из самых известных и авторитетных в мире специалистов в области менеджмента Питер Ф. Друкер в своей «Энциклопедии менеджмента» подчеркивает: «Каждой организации необходима исключительная попечительская компетенция в *инновационной деятельности*. И каждой организации нужна методика документирования и оценки *результатов инновационной деятельности*. В организациях, уже имеющих такие методики (среди них несколько крупнейших производителей лекарственных препаратов), главным показателем инновационной деятельности служит не общая эффективность компании, а результаты тщательного анализа всех инноваций в данной отрасли за определенный период времени. Какие из них оказались успешными? Сколько из них принадлежит нашей

компаний? Соответствует ли наша производительность стоящим перед нами целям, направлению развития рынка, нашему положению на рынке, нашим затратам на научно-исследовательскую деятельность? Каковы наши успехи в преобразовании инновации в коммерческий продукт? Конечно, на большую часть этих вопросов трудно получить точные ответы в числовых показателях; ответы носят скорее оценочный характер. В свою очередь, эти ответы порождают новые – и очень правильные – вопросы [2, с. 135 – 136].

Исходным началом инновационной деятельности, как правило, выступает научная, техническая либо управленческая идея. Но это не означает, что научно-исследовательская деятельность важна только в начале инновационного процесса. Дело в том, что настоящий инноватор должен быть готов в любой момент и на любом этапе инновационной деятельности к мобилизации всех наличных ресурсов. И после того, как ему удалось продвинуть на рынок конечный результат инновационной деятельности – новый продукт или новую услугу, его активность должна не снижаться, а возрастать на *всех* этапах и во всех звеньях развертывания инновационной цепи. Обращая на эту сторону дела самое пристальное внимание, П. Друкер подчеркивает: *«После того, как инновация найдет свое практическое применение и будет получен желаемый результат, бюджет на выполнение научно-исследовательских работ придется удвоить, если не утроить. Придется искать новые области использования инновационного продукта»* [2, с. 202].

При этом необходимо иметь в виду, что инновационная деятельность в своем содержательном наполнении представляет собой комплексный процесс создания, распространения и практического использования различных новшеств (нововведений) для удовлетворения социальных потребностей, изменяющихся под воздействием социально-экономических перемен или вновь возникающих в процессе развития общества. Вполне понятно, что столь сложный процесс целенаправленной творческой деятельности, ориентированной на качественно новый результат (товар, услугу и т.п.), нуждается в научно обоснованном управлении. Такое управление может быть эффективным в том случае, когда учитывается разнообразие социальных статусов и позиций различных субъектов деятельности, включенных в данный процесс. А это предполагает разработку структурно-деятельностной модели инновационной деятельности. Ее архитектоника изображена на рисунке 3.

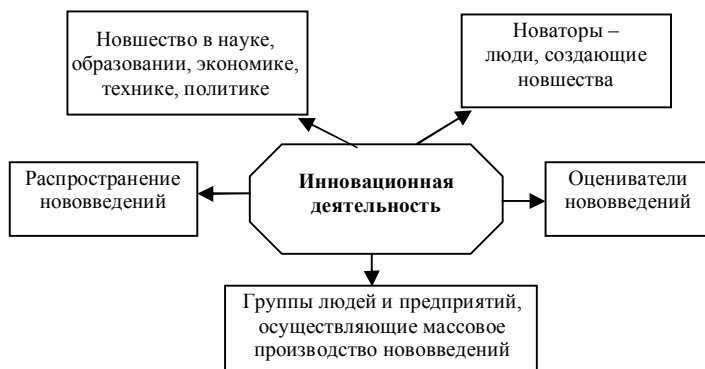


Рисунок 3 – Структурно-деятельностная модель инновационной деятельности

Пять взаимосвязанных компонентов данной модели могут быть содержательно интерпретированы следующим образом. Под инновацией (новшеством) понимается возникновение новых, ранее не существовавших идей, открытий, способов и результатов деятельности людей, приводящих к созданию и реализации новых технологий, новых продуктов (товаров) и услуг, ориентированных на удовлетворение различных потребностей, в том числе в повышении качества образования. Новаторы – это люди, создающие новшества, – ученые, педагоги, конструкторы, инженеры, композиторы, писатели и т.д. В качестве распространителей нововведений выступают ученики первооткрывателей, их последователи, а также лаборатории, конструкторские бюро, предприятия, фирмы и т.д., создающие опытные образцы новых товаров и услуг. Оценителями в этом процессе являются руководители организаций и ведомств, эксперты, испытатели и т.п. Завершающим этапом каждого цикла инновационного процесса выступает практическая деятельность людей, осуществляющих массовое производство нововведений и их доставку потребителям. Чтобы многогранная, а в сущности своей инновационная деятельность этих различных групп работников приводила к желаемому результату – устойчивому развитию предприятия, отрасли или страны в целом, нужна научно обоснованная, рационально организованная и эффективная (разумеется, инновационная по своему характеру и направленности) управленческая деятельность.

Все изложенное позволяет сделать вывод, согласно которому инновационная деятельность представляет собой многогранный, многокомпонентный процесс, включающий в себя семь взаимосвязанных элементов. Они изображены на рисунке 4.

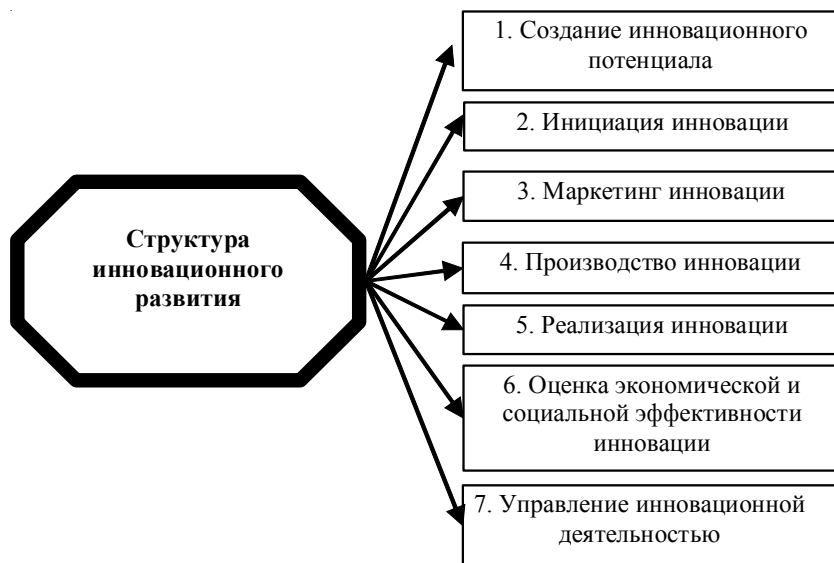


Рисунок 4 – Структурная архитектура инновационного процесса

Представленная на рисунке 4 структурная матрица инновационного процесса является инвариантной конфигурацией такого процесса, не зависящей от конкретных его проявлений в той или иной сфере общественной жизни. Однако в реальной действительности инновационный процесс, скажем в сфере науки, протекает с определенными особенностями, отличающими его от инновационного процесса в сфере торговли или строительства. Поэтому существенное значение имеет типологизация инновационных процессов, которая может быть осуществлена по нескольким основаниям: по типу новизны, по сфере применимости, по глубине изменений и по месту инноваций в управляемой социальной системе. Сконструированная по этим основаниям типология инноваций принимает вид, изображенный на рисунке 5.



Рисунок 5 – Основные типы инноваций

Такое понимание сущности и типологии инноваций приводит к выводу, согласно которому инновационная деятельность представляет собой целенаправленный комплексный процесс, а реализация предприятия (организацией) инновационных разработок требует совместного согласованного участия всех его подразделений. Под таким углом зрения становится более понятной и осязаемой сложность и многогранность *инновационного менеджмента* как специфического способа управления фирмой, а также предупреждения и разрешения возможных конфликтов, возникающих в управленческой системе (организации, предприятии и т.п.). Структурная архитектура инновационного менеджмента как многозвенного процесса может быть представлена таким образом, как это изображено на рисунке 6.

Представленная на данной схеме типовая матрица последовательности ключевых этапов осуществления инновационного менеджмента должна восприниматься не как отражение линейности процесса инновационной деятельности, а интерпретироваться как упрощенная схема сложноструктурированной системы действий, при-

обретающих многовероятностный характер, все звенья которой связаны между собой многогранным комплексом прямых и обратных связей, позволяющих осуществлять управленческую корректировку любых промежуточных результатов данного процесса – от выявления и поддержки новаторской идеи до ее воплощения в новой продукции и совершенствования инновационного управления.



Рисунок 6 – Типовая структура инновационного менеджмента

Поскольку в любом звене инновационной деятельности могут возникнуть трудности его реализации, способные обернуться столкновением мнений и конфликтами между заинтересованными сотрудниками и их организационными структурами, руководитель или менеджер должен обладать достаточной конфликтологической компетенцией для успешного и эффективного разрешения возникающих проблем.

Все изложенное подводит к выводу, согласно которому инновационный менеджмент представляет собой сложноструктурированную управленческую систему, в которой различные структурные компоненты органично связаны с определенными функциями, направлен-

ными на достижение стратегической цели организации (предприятия). Совокупность таких функций изображена на рисунке 7.



Рисунок 7 – Основные функции инновационного менеджмента

Выявление многокомпонентности структурной архитектоники инновационной деятельности и полифункциональной ориентированности инновационного менеджмента предполагает необходимость разработки и реализации целевых программ инновационного развития предприятия. Эти программы должны соответствовать стратегической цели Государственной программы инновационного развития Республики Беларусь на 2007 – 2010 гг., утвержденной Указом Президента страны 26 марта 2007 года. Эта стратегическая цель состоит в создании инновационной, конкурентоспособной на мировом рынке, наукоемкой, ресурсосберегающей, экологозащитной, социально ориентированной экономики Беларуси, обеспечивающей устойчивое социально-экономическое развитие и повышение качества жизни белорусского народа.

В этом ключе разработана и осуществляется инновационная политика белорусского государства. Она ориентирована на решение ряда взаимосвязанных задач, среди которых первоочередное значение имеют задачи, представленные на рисунке 8.

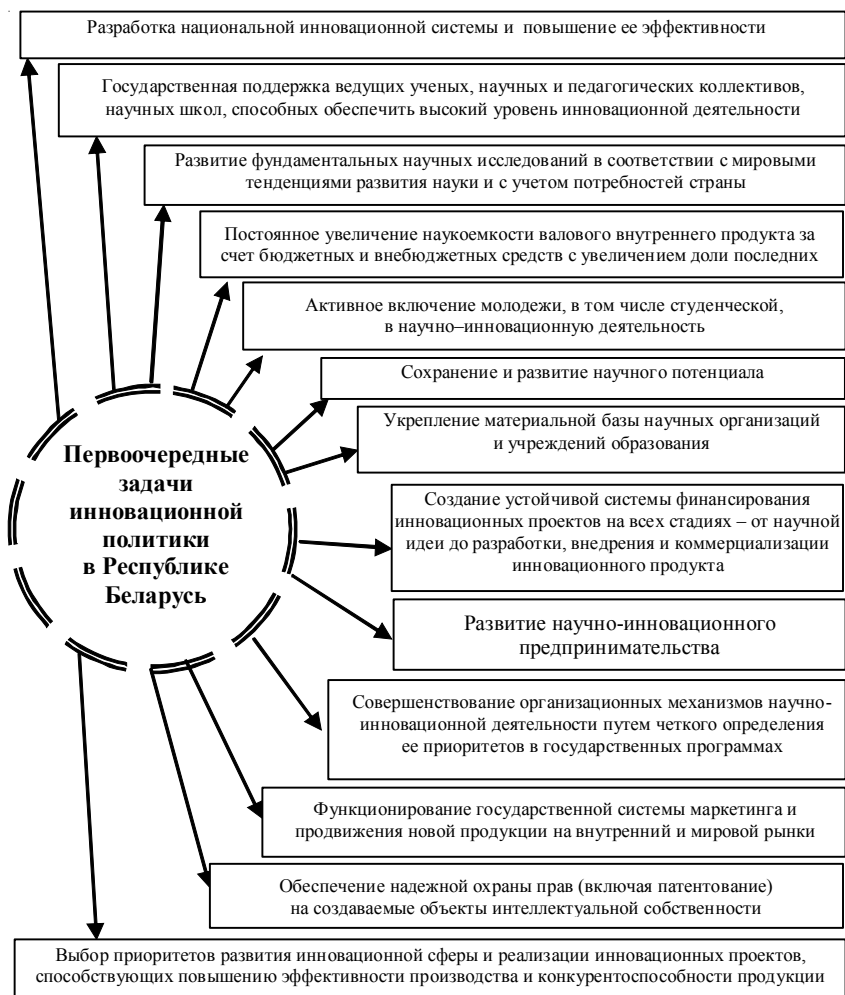


Рисунок 8 – Важнейшие задачи инновационной политики государства

Определение и реализация основных задач инновационной политики предполагает в качестве своего непреложного условия объединение принципов стратегического управления и инновационного менеджмента. А это означает необходимость разработки и практической реализации *стратегического менеджмента инноваций*. Стратегия инновационной деятельности исходит из того, что сосредоточение усилий научно-исследовательских центров, образовательных учреждений, производственных и иных предприятий, фирм и организаций на развитии инновационной деятельности представляет ключевое звено в системе мер по преодолению финансово-экономического кризиса и его последствий, которые принимаются ныне в Республике Беларусь.

Список литературы

1. Друкер, П.Ф. Энциклопедия менеджмента / П.Ф. Друкер. – М., СПб., Киев, 2004.
2. Карпенко, Е.М. Инновационный менеджмент / Е.М. Карпенко, С.Ю. Комков. – Минск, 2008.
3. Мясникович, М.В. Инновационная деятельность в Республике Беларусь: теория и практика / М.В. Мясникович. – Минск, 2004.
4. Национальная инновационная система Республики Беларусь. – Минск, 2007.
5. Рубашный, В.С. Инновационный менеджмент и интеллектуальная собственность / В.С. Рубашный. – Минск, 2007.
6. Фатхутдинов, Р.А. Инновационный менеджмент / Р.А. Фатхутдинов. – СПб., 2008.

The article deals with the essence, basic elements and factors, which determine a constructive role and effectiveness of innovational management under financial and economic crisis, as well as means, that improve its effectiveness.

Бабосов Евгений Михайлович, профессор кафедры социологии и специальных социологических дисциплин факультета истории и социологии Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», академик НАНБ, доктор философских наук, профессор. E-mail: babosov@yandex.ru.

УДК 378.4 (476.6)

С.С. Балюк

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕГИОНА» В ПОДГОТОВКЕ ЭКОНОМИСТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

Раскрыты значение и роль дисциплины «Социально-экономическое развитие региона» в подготовке экономистов-менеджеров по специальности «Экономика и управление на предприятии» в условиях реализации модели социально ориентированной экономики Республики Беларусь. Представлен авторский подход к структуре и содержанию данного спецкурса, определены междисциплинарные связи.

В связи с процессами углубления территориальной специализации и кооперации, повышением роли отдельных регионов как составных частей национальных экономических систем в мировом хозяйстве наблюдается рост центробежных тенденций, усиливающихся с переходом к рыночным отношениям. С одной стороны, это объясняется вполне оправданным стремлением регионов повысить уровень социально-экономического развития, выражающийся в более полном удовлетворении региональных потребностей и интересов, за счет усиления комплексности хозяйств. С другой стороны, возникает угроза возведения барьеров на едином экономическом пространстве страны, что противоречит интересам единого народнохозяйственного комплекса, который в противовес региональному хозяйству является завершенным экономическим механизмом. В результате этих тенденций на уровне регионов возможны модификация экономических отношений и законов, возникновение особенностей и проблем в работе их хозяйств. Именно поэтому обучение специфике проявления социально-экономических отношений в регионе становится важной задачей экономического образования, от решения которой будет зависеть уровень подготовки экономистов-менеджеров, а следовательно, результат реформирования экономики на региональном уровне и всего народного хозяйства страны [1, с. 72, 76].

Следует также отметить, что традиционная модель экономического роста стран и регионов к настоящему моменту себя исчерпала. Имеющиеся концепции устойчивого развития экономик определяют стратегические задачи глобального и национального уров-

ней, не затрагивая в достаточной степени уровень региональный. Вместе с тем развитие регионов в современных условиях зависит не столько от объемов имеющихся у них ресурсов, сколько от способности национальных и местных органов власти, экономистов и менеджеров предприятий организовать их эффективное использование. Следовательно, целесообразна разработка новых подходов к подготовке данных специалистов в условиях протекания процессов глобализации и регионализации мировой экономики для повышения эффективности работы предприятий, совершенствования системы управления хозяйствами регионов областного и районного уровней с учетом особенностей их социально ориентированного развития.

Актуальность изучения вопросов социально-экономического развития региона обусловлена практической необходимостью повышения уровня и качества жизни населения Республики Беларусь на основе роста конкурентоспособности экономик территориальных образований. Последнее определено целями и задачами Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года, Программой социально-экономического развития Республики Беларусь на 2006 – 2010 годы, Государственной комплексной программой развития регионов, малых и средних городских поселений на 2007 – 2010 годы. Знание механизма и особенностей социально-экономического развития регионов необходимо также для решения таких крупных народнохозяйственных задач как рациональное размещение производительных сил, более полное и эффективное использование региональных источников роста производительности труда и других факторов производства, обеспечение комплексного социально-экономического развития территориальных образований. Предприятие как первичное звено экономики выступает регионом по отношению к отрасли, отраслевому и межотраслевому комплексу, рынку в рамках современных парадигм «регион-квазикорпорация», «регион-рынок». Следовательно, возможно применение методов региональной экономической диагностики при анализе деятельности предприятия, что позволит повысить качество принимаемых управленческих решений [2].

Проблемы территориальной организации производства, формирования региональных хозяйственных и промышленных комплексов, устойчивого развития экономики регионов и городов, межрегиональной торговли нашли отражение в трудах Л.И. Абалкина, Е.Ф. Авдо-

кушина, А.А. Адамеску, Э.Б. Алаева, Г. Армстронга, М.К. Бандмана, В.С. Бильчака, А.Г. Гранберга, Е. Гувера, У. Изарда, И.А. Ильина, М.Н. Исянбаева, В.В. Кистанова, Н.Н. Колосовского, В.Н. Лексина, В. Леонтьева, А.С. Маршаловой, П.А. Минакира, Т.Г. Морозовой, Н.Н. Некрасова, А.С. Новоселова, М. Темпл, Р.И. Шнипера, А.Н. Швецова. В белорусской экономической науке различные аспекты развития региональной экономики исследовались в работах Н.И. Богдан, В.И. Борисевича, Т.С. Вертинской, П.С. Гейзлера, Л.В. Козловской, Г.М. Лыча, М.В. Никитенко, П.Г. Никитенко, В.С. Фатеева, В.Н. Шимова.

Теоретическая актуальность и практическая значимость решения проблем повышения уровня социально-экономического развития регионов Республики Беларусь продиктовали необходимость разработки дисциплины «Социально-экономическое развитие региона» и включения ее в учебные планы в качестве дисциплины специализации для специальности «Экономика и управление на предприятии» (специализация «Экономика и управление на предприятии услуг»).

Цель спецкурса – сформировать у будущих специалистов представление о регионе как функциональной подсистеме национальной экономики; выработать твердые теоретико-методологические знания и практические навыки, позволяющие анализировать социально-экономические процессы на конкретной территории.

Данная дисциплина базируется на курсе «Региональная экономика» и тесно связана с курсами «Макроэкономика» и «Национальная экономика Беларуси» (в аспекте анализа региональных межотраслевых комплексов), а также с дисциплинами «Микроэкономика» и «Экономика предприятия» (см. рис.).

В основу идеи разработки и внедрения в учебные планы дисциплины «Социально-экономическое развитие региона» положен подход академика А.Г. Гранберга – сторонника процесса регионализации экономического мышления, реализуемого посредством преподавания дисциплин экономического профиля с учетом региональной направленности их содержания. Так, ученый предлагает рассматривать в качестве ядра экономической науки трехполюсную систему, состоящую из макроэкономики, микроэкономики и региональной (пространственной) экономики [3, с. 33]. Первые два курса хорошо известны в системе экономического образования и уже давно содержатся в учебных планах заведений экономического профиля во всем мире. Региональная экономика, изначально воз-

никшая как результат синтеза экономической науки и регионалистики (регионоведения, регионологии), в учебных заведениях экономического профиля стала преподаваться несколько позже, и в отечественном экономическом образовании была долго представлена экономической географией. Вместе с тем реализация модели социально ориентированной экономики Республики Беларусь требует от университетского сообщества соответствующего вклада в этот процесс научно-исследовательской составляющей, что нашло отражение в дисциплине «Социально-экономическое развитие региона». В ней содержатся результаты диссертационного исследования на соискание степени кандидата экономических наук автора-разработчика на тему «Формирование регионального народнохозяйственного комплекса (на примере Гродненской области)».

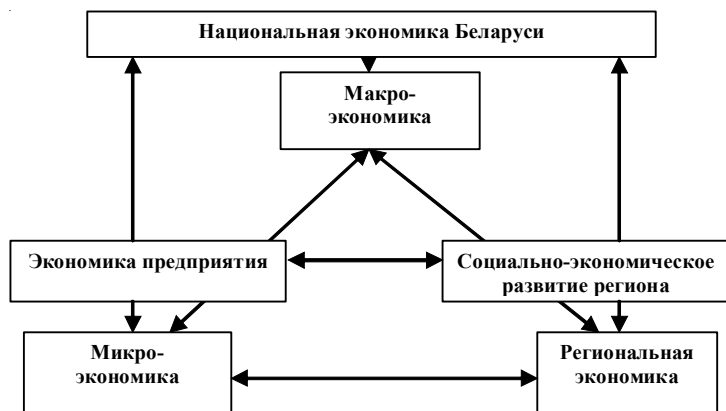


Рисунок 1 – Роль и место дисциплины «Социально-экономическое развитие региона» в учебном процессе

Источник: собственная разработка автора

В качестве учебных задач данного спецкурса выступают:

- комплексный анализ механизма, закономерностей и особенностей социально-экономического развития регионов как подсистем национальной экономики;
- изучение и осознание студентами влияния уровня социально-экономического развития региона на экономическую эффективность деятельности предприятия;
- овладение методикой анализа и оценки уровня социально-экономического развития регионов;

- осознание возможности экономического анализа деятельности предприятия как региона точечного уровня;
- выработка у студентов навыков сбора, анализа, обобщения и использования информации в процессе организации деятельности предприятий в условиях современных особенностей социально-экономического развития регионов Республики Беларусь.

При изучении данного спецкурса студенты должны:

• **знать:**

- законодательные и нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность регионов, предприятий малых и средних городов;
- показатели, используемые для оценки эффективности работы экономики региона, а также специализации хозяйственного комплекса региона;
- формы и методы государственного стимулирования региональной экономики, деятельности предприятий малых и средних городов;
- государственные региональные программы;
- особенности регионального статистического обеспечения;

• **уметь:**

- оценить уровень социально-экономического развития конкретной территории;
- собрать и проанализировать информацию о финансово-экономическом состоянии отраслей и районов соответствующей области;
- оценить влияние социально-экономических процессов в регионе (районе) на деятельность предприятия.

Содержание спецкурса предусматривает изучение следующих тем: теоретические основы анализа социально-экономического развития региона; регион как объект хозяйствования; специализация и комплексное развитие экономики региона; регион как объект макроэкономического анализа; анализ регионального дохода; формирование и развитие региональных рынков; стимулирование регионального роста; региональные финансы и бюджет; региональная политика: цели и инструменты; свободные экономические зоны как фактор регионального роста; региональные программы и их роль в социально-экономическом развитии региона; регионы в международных экономических отношениях.

Изучение данной дисциплины позволит студентам более активно участвовать в научной работе, используя в качестве объекта исследования экономику Гродненской области, а также отдельные районы и их предприятия. Это, в свою очередь, будет способство-

вать реализации исследовательского принципа обучения студентов, что часто затруднено в условиях изучения дисциплин с отдаленным (абстрактным) объектом, основанном на реферативном материале преподавателя [4; 5; 6].

Таким образом, дисциплина «Социально-экономическое развитие региона» является инновационным подходом к подготовке экономистов-менеджеров по специальности «Экономика и управление на предприятии», в котором расширяется иерархия регионов, путем выделения в ней предприятия в качестве региона точечного (микро) уровня. Знания и компетенции, полученные студентами в результате изучения данной дисциплины, могут использоваться в работе предприятий, организаций, а также в сфере управления регионов Республики Беларусь.

Список литературы

1. Балюк, С.С. Некоторые аспекты регионализации экономического мышления / С.С. Балюк // Экономическое образование в университете: пути повышения качества: материалы Междунар. науч.-метод. конф., Гродно, 16-17 мая 2002 г. / Гродн. гос. ун-т; редкол.: Ю.Э. Бельх [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2002. – С. 72 – 76.
2. Балюк, С.С. Высшее экономическое образование в регионе: особенности и проблемы / С.С. Балюк // Современный университетский комплекс и регион: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 18-19 мая 2007 г. / Гродн. гос. ун-т; редкол.: Ли Чон Ку [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2007. – С. 128 – 135.
3. Гранберг, А.Г. Основы региональной экономики: учеб. для вузов / А.Г. Гранберг. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 495 с.
4. Лемещенко, П.С. Экономическое образование в XXI в.: требуется смена научно-образовательной парадигмы / П.С. Лемещенко // Вестник БГУ. Сер. 3. – 2006. – № 3. – С. 99 – 105.
5. Пороховский, А. Эффективность экономического образования / А. Пороховский // Вопросы экономики. – 2006. – № 7. – С.108 – 117.
6. Розанова, Н. Вузы в XXI веке: вызов со стороны исследовательской работы / Н. Розанова, Е. Савицкая // Вопросы экономики. – 2006. – № 7. – С.118 – 128.

The essence and role of the discipline – Social and economic development of a region” within education process of economists & managers majoring at “Economy and management at the enterprise” course, in conditions of realization of the model of the socially-oriented economy of Belarus have been revealed. The author’s approach to structure and contents of this special course has been presented, interdisciplinary relations have been determined.

Балюк Светлана Сергеевна, ст. преподаватель кафедры экономики и управления на предприятии факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». E-mail: s_baliuk@mail.ru.

УДК 378.4:330

С.Е. Витун**ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«ФИНАНСЫ И КРЕДИТ»**

В статье раскрываются сущность и значение инновационной экономики, ее формы и структура, критерии оценки эффективности, исходные условия для ее развития. Показана роль осуществления инновационных процессов. Именно человеческие знания играют роль ключевого фактора производства, а главным ресурсом в «новой экономике» становится интеллектуальный капитал. Раскрывается сущность инновационного образования, его качество. Обосновывается необходимость теоретического осмысления развития складывающихся рыночных механизмов функционирования высшей школы.

Социально-экономическое развитие Республики Беларусь на современном этапе характеризуется процессами модернизации и переходом на инновационный путь развития во всех сферах. Происходящие в стране преобразования существенно изменяют роль, задачи, структуру и условия функционирования высшего образования. В этой связи важнейшей задачей перспективного развития национальной системы высшего образования является обеспечение подготовки специалистов в соответствии с преобразованиями, направленными на создание в стране высокотехнологичной и конкурентоспособной экономики.

Модернизация высшего образования в республике требует сегодня всестороннего учета следующих факторов. 1. Задачи и особенности социально-экономического развития Республики Беларусь на ближайшую и долгосрочную перспективу, социальная ориентация экономических программ. 2. Динамика рынка труда, требующая ускоренной адаптации выпускников на современном производстве и предполагающая возрастание требований к профессионализму и гражданским качествам современного специалиста. 3. Возрастающая роль человеческого фактора в процессах модернизации экономики. 4. Учет отечественного опыта развития высшего образования, мировые тенденции высшего образования [1, с. 35].

Как известно, одной из стратегических целей развития в наступившем столетии станет формирование глобального инновационного общества посредством развития и интеграции «треугольника знаний»: образования, исследований, инноваций. Речь идет о

развитии инновационного образования, которое включает: развитие инновационного потенциала университета (кадрового, образовательного, научного, материально-технического, студенческого); формирование инновационной образовательной среды (в том числе совершенствование университетской системы менеджмента качества на основе международных стандартов); разработку и реализацию инновационных образовательных программ (формируемых на основе образовательных стандартов, типовых и учебных планов, учебных программ дисциплин).

Учитывая необходимость формирования и реализации инновационных образовательных программ, подготовку выпускников к работе в быстро меняющемся мире, в дополнение к имеющимся профессиональным компетенциям по видам деятельности (научно-исследовательской, проектно-аналитической, планово-экономической, финансово-кредитной, организационно-управленческой) были добавлены компетенции в инновационной деятельности. Они характеризуются следующим образом. Выпускник должен быть способен: осуществлять поиск, систематизацию и анализ информации по перспективам развития отрасли, инновационным технологиям, проектам и решениям; определять цели инноваций и способы их достижения; работать с научной, технической и патентной литературой; разрабатывать бизнес-планы создания новых технологий и проектов; оценивать конкурентоспособность и экономическую эффективность разрабатываемых инновационных технологий, проектов решений; применять методы анализа и организации внедрения инноваций [2, с. 51].

Компетентностный подход представлен в стандарте специальностей. Реализация компетентностного подхода в реальных моделях предполагает соответствующее инновационное научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса. С учетом международного и отечественного опыта ведущих вузов республики можно выделить следующие инновационные образовательные системы и технологии.

Модели управляемой самостоятельной работы студентов (УСРС). В стандарте высшего образования нового поколения организация самостоятельной работы студентов впервые выделена в качестве отдельного объекта стандартизации. То есть акцент в компетентностно-ориентированном обучении смещается в направлении студеоцентризма. В соответствии с образовательным стандартом данный процесс регламентируется положением об управляемой самостоятельной работе студентов.

Учебно-методические комплексы (УМК). Выступают основой управляемой самостоятельной работы студентов. Вариативный подход к разработке УМК позволяет проектировать учебный процесс по формированию разнообразных компетенций выпускника.

Модульно-рейтинговые системы организации учебно-воспитательного процесса. Модульно-рейтинговое обучение выступает сегодня в качестве перспективного направления, позволяющего более эффективно достигать цели и задачи по формированию социально-профессиональных компетенций выпускника.

Системы оценочных средств диагностирования достижений студентов. Компетентностный подход в стандартизации образования предполагает наличие соответствующей системы диагностики результатов образования и обучения выпускника. Это обязательное условие реализации и одновременно показатель уровня эффективности внедряемой компетентностной модели. В Беларуси широкое распространение получают тестовые формы диагностирования достижений студентов, апробируются комплексные квалификационные задания, обобщенные задачи. В любом случае очевидна необходимость взвешенного гибкого сочетания традиционных и вновь вводимых средств диагностики.

Информационные технологии обучения студентов. В настоящее время мировой тенденцией модернизации систем обучения в высшей школе является широкое применение информационных технологий. В контексте реализации образовательных стандартов нового поколения важным направлением здесь является создание информационно-образовательной среды поддержки управляемой самостоятельной работы студентов [3, с. 46].

Системный подход к организации самостоятельной работы студентов выступает на данном этапе одним из важнейших условий реализации стандартов высшего образования нового поколения, проектируемых в компетентностном формате. Компетенции могут эффективно развиваться у студентов на основе их самостоятельной поисковой, творческой деятельности, самостоятельно приобретенного опыта решения разнообразных задач. Усиление значимости самостоятельной работы студентов, увеличение ее объема в структуре учебных планов и программ обуславливаются рядом научно-педагогических и организационно-методических требований к модернизации образовательного процесса. Во-первых, организация самостоятельной работы студентов способствует личностно ориентированной направленности профессиональной подготовки выпускников, развитию у студентов спо-

способности к самообучению и самообразованию. Во-вторых, расширение доли самостоятельной работы студентов придает в большей мере учебному процессу практико-ориентированный и проблемно-исследовательский характер, поскольку происходит более активное вовлечение студентов в самостоятельное решение целостной системы заданий, имеющих социально-профессиональную направленность и возрастающий уровень сложности и неопределенности. В-третьих, именно самостоятельная работа студента обеспечивает саморазвитие необходимых способностей будущего выпускника к более сложным, полифункциональным видам деятельности, способы и содержание которой не могут передаваться или осваиваться по образцам. В-четвертых, повышение роли самостоятельной работы студентов предполагает создание соответствующих условий для ее организации, усиление ответственности как студентов, так и преподавателей за результаты своей деятельности, учебного процесса в целом [4, с. 60].

Самостоятельная работа студентов – это целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим объектом (студентом) и корректируемая им деятельность [5, с. 11].

Предлагается использовать трехэтапную схему организации УСРС в рамках одной дисциплины: организационно-подготовительный этап; содержательный этап; итоговый этап. На первом этапе преподаватель разрабатывает учебно-методический комплекс, который содержит подробные инструкции студентам (по внедрению УСРС) и разноуровневые задания. Наличие подобных элементов снимает необходимость проведения входного контроля – свободный выбор дифференцированных знаний автоматически ранжирует студентов по степени подготовленности. На втором этапе используется весь спектр методов и методик обучения, направленных на овладение студентами приемами УСРС. На третьем этапе оцениваются конкретные результаты деятельности; защищаются научные проекты, курсовые, дипломные работы, представляются итоговые статьи.

Среди инновационных форм организации УСРС выделяются следующие: блочно-модульная система обучения в сочетании с информационными технологиями; проектные и исследовательские формы обучения; рейтинговая (кредитная) система оценки знаний; формы текущего и итогового тестирования; моделирование и разрешение производственных ситуаций; использование деловых игр.

Рассматривая задачу как цель и средство обучения, особое внимание необходимо уделить отбору содержания курса. Подбор и структуризация содержания УСРС при изучении определенной

дисциплины должны отвечать дидактическим принципам и удовлетворять следующим требованиям: минимизация уровня сложности; согласованность содержания учебного материала с ранее представленной информацией; соответствие объема и уровня сложности возможностям и индивидуальным особенностям студентов; содержательно-технологическая преемственность между формами УСРС и формами контроля.

Системы заданий, предназначенные для организации УСРС, включают в себя четыре уровня в соответствии с видами самостоятельных работ: по образцу; реконструктивно-вариативные; частично-поисковые; исследовательские. Четвертый уровень особенно интересен, так как студенты приобретают творческие (исследовательские) навыки и умения в процессе его выполнения [6, с. 35].

Основной вес самостоятельной работы следует перенести с поиска и обработки информации на самостоятельное, нестандартное применение уже имеющейся у студента информации, полученной на лекциях, предоставленной в методических указаниях, учебно-методических комплексах. Большая часть этой работы должна выполняться во время аудиторных занятий под непосредственным контролем преподавателя. Кроме того, самое серьезное внимание должно быть уделено обеспечению равномерного распределения всего объема работ в течение семестра. Необходимо создать условия, препятствующие студенческой традиции браться за выполнение работ в последний момент, перед сессией.

Реализация выдвинутых положений базируется на следующих организационных принципах. 1. В рамках учебного курса все элементы УСРС должны быть четко спланированы и строго контролироваться преподавателем. Нужно как можно шире использовать фрагменты УСРС в аудиторных занятиях, и, по-возможности, избегать избыточной внеаудиторной нагрузки студентов. 2. Порядок контроля и правила оценивания результатов выполнения всех видов УСРС должны быть абсолютно прозрачны. Совершенно недопустимо менять порядок контроля и правила оценивания в течение семестра. Студент должен иметь возможность постоянно контролировать свой уровень освоения материала и выполнения работ по курсу. 3. Последовательность выполнения и нормирование времени выполнения всех видов работ, а также правила оценивания должны выдаваться студентам на первом установочном занятии. В рамках предлагаемой организации самостоятельной работы студента целесообразно использовать рейтинговую систему контроля знаний. Такая система пред-

полагает оценку каждого вида работ по курсу студента определенным числом баллов. Общая сумма – суммарный рейтинг – является мерой успеваемости студента по курсу в целом [7, с. 49].

Повышение качества профессиональной подготовки выпускников требует разработки и внедрения соответствующего учебно-методического обеспечения, направленного на активизацию и увеличение доли самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов. Опыт обновления образовательного процесса в БГУ показывает, что оптимальным методическим обеспечением самостоятельной работы студентов может выступать система учебно-методических комплексов (УМК) нового поколения, способствующая целостности учебного процесса в совокупности всех его составляющих: целевой, содержательной, процессуально-деятельностной, мотивационно-стимулирующей, контрольно-регулирующей, рефлексивно-оценочной.

При этом главным предназначением УМК как совокупности взаимосвязанных между собой дидактических средств обучения выступает управление самостоятельной работой студента. Разработка и применение УМК в учебном процессе предполагает перенос центра тяжести с преподавания на учение (деятельность студента) при управлении самостоятельной работой студента и ее систематическом контроле, переходящем в самоконтроль, рефлекссию и самооценку студентом процесса и результата обучения.

Анализ опыта создания УМК на факультетах БГУ и в РИВШ позволяет говорить о нескольких утвердившихся его типах и видах: традиционного типа, профильные УМК, электронные учебные издания, УМК дистанционного обучения.

Эффективным средством организации самостоятельной работы студентов может также выступать блочно-модульная система обучения в сочетании с информационными технологиями. При этом содержание учебного материала может быть представлено в электронном виде, а использование компьютерных средств позволит студенту самостоятельно осваивать учебные модули в собственном режиме и в удобное для него время, а также повысить производительность труда и преподавателя, и обучающихся.

Другими эффективными средствами организации самостоятельной работы и управления ею выступают проектные, исследовательские формы обучения, использование рейтинговой системы оценки знаний, форм итогового и текущего тестирования, в том числе на компьютерной основе. Названные педагогические формы

и средства предполагают разработку для самостоятельного выполнения студентами заданий различного уровня сложности, обеспечивающих самопроверку, самоконтроль и коррекцию учебно-исследовательской деятельности студентов [8, с. 57–62].

Рассматривая возможности использования компьютера в учебном процессе, в первую очередь не нужно ни в какой мере идеализировать и абсолютизировать его место в реализации учебных целей и заданий. В этом контексте аксиоматичными являются утверждения: 1) компьютер не заменяет преподавателя и в ближайшем будущем не сможет этого сделать: он лишь в определенных границах моделирует деятельность педагога и не претендует на его роль и функции; 2) электронный носитель информации не должен дублировать печатный учебник или пособие, напротив, он призван обеспечить студента тем, чего не может дать печатное средство.

Электронное учебно-методическое пособие (ЭУМП) предназначается для самостоятельного изучения теоретического материала курса и построено на гипертекстовой основе, позволяющей работать по индивидуальной образовательной траектории. Компьютерный учебник содержит тщательно структурированный учебный материал, предоставляемый обучаемому в виде последовательности интерактивных кадров, содержащих не только текст, но и мультимедийные приложения. Гипертекстовая структура позволяет обучающемуся определить не только оптимальную траекторию изучения материала, но и удобный темп работы, и способ изложения материала, соответствующих психофизиологическим особенностям его восприятия. В электронном учебнике может быть предусмотрена возможность протоколирования действий обучаемого для их дальнейшего анализа преподавателем.

Для разработки ЭУМП необходимо определиться с его характеристиками, то есть задать: требования к совместимости и переносимости, максимальный объем ЭУМП, формат ЭУМП, состав, требования к материалам по наглядности, по интерактивности, требования к интерфейсу ЭУМП. Требования к совместимости и переносимости включают в себя набор пожеланий, рекомендаций и требований к возможности удобного и беспроблемного пользования продуктом под той или иной платформой и на компьютере той или иной конфигурации. Максимальный объем ЭУМП характеризует предельно возможный суммарный объем всех материалов в составе продукта, который они могут занимать в рабочем состоянии. Формат ЭУМП определяет непосредственную форму предос-

тавления всех типов материалов, входящих в состав ЭУМП. Требования к материалам ЭУМП по наглядности включают в себя набор пожеланий, рекомендаций и требований к визуальному оформлению текста, графическим, фото- и видеоматериалам. Требования к материалам ЭУМП по интерактивности включают в себя набор пожеланий, рекомендаций и требований к возможности взаимодействия обучаемого с теми или иными элементами продукта. Требования к интерфейсу ЭУМП включают набор пожеланий, рекомендаций и требований, относящихся непосредственно к реализации элементов управления и взаимодействия пользователя с продуктом.

Несмотря на то, что ЭУМП является серьезным и удобным подспорьем и помощью обучающемуся в овладении дисциплиной, очевидно, что оно не позволяет полностью обеспечить потребность в материалах для полноценного изучения дисциплины. В отличие от ЭУМП электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) представляют собой комплекты учебных и методических материалов по определенной дисциплине, подготовленные в электронном виде. Ключевым отличием ЭУМП от ЭУМК является комплексный подход к подбору материалов по дисциплине. Согласно этому состав разрабатываемых ЭУМК должен быть следующим: программа дисциплины, теоретические материалы, материалы для практических занятий, материалы для контроля знаний. При этом все они должны иметь перекрестные гиперссылки, что позволяет перейти к любому из элементов. Таким образом, ЭУМК ориентирован на обеспечение всеобъемлющего охвата дисциплины, в том числе – практических занятий.

Использование ЭУМК в образовательном процессе позволяет более углубленно изучить материал, ознакомиться более подробно с интересующими или трудными темами. Богатый и красочный иллюстративный материал позволяет наглядно продемонстрировать теоретическую информацию. При использовании ЭУМП происходит не только репродуктивная деятельность, но и абстрактно-логическая, что способствует лучшему усвоению материала [9, с. 72].

Деятельность учреждений высшего образования в современном мире направлена на подготовку высококвалифицированных специалистов, адаптированных к постоянному решению нестандартных задач, на всестороннее развитие личности обучаемых и создание условий для их самореализации. В этой связи интеграция образовательного процесса и науки на основе преемственности и непрерывности является важнейшим направлением развития высшей школы.

Обновление образовательного процесса на основе интеграции научной и инновационной деятельности возможно посредством: 1) развития научных исследований как основы фундаментализации образования и базы подготовки специалистов, отвечающих требованиям инновационной экономики; 2) органичного сочетания фундаментальных и прикладных исследований с конкурентоспособными практикоориентированными разработками; 3) приоритетного развития научных исследований, направленных на совершенствование самой системы образования; 4) повышения качества подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров вуза; 5) создания условий для непрерывного образования.

Участвуя в НИРС, студент приобретает навыки, которые пригодятся ему в течение всей жизни, в каких бы отраслях экономики он не работал: самостоятельность суждений, умение концентрироваться, постоянно обогащать собственный запас знаний, обладать многосторонним взглядом на возникающие проблемы, уметь целенаправленно и вдумчиво работать. Участие в научной деятельности помогает студенту стать профессионально мобильным, конкурентоспособным специалистом, способным к разработке инноваций. Одна из активных форм вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу – различные региональные, республиканские, международные конференции [10, с. 21]. Ежегодно на базе факультета экономики и управления на высоком организационном уровне проводится республиканская студенческая конференция, на которую приглашаются студенты и из других вузов. В 2008 году студентами специальности «Финансы и кредит» был представлен 21 доклад, в 2009 г. – 19. Ежегодные студенческие конференции являются главным системообразующим фактором для вхождения молодежи в науку.

Положительным моментом является практика внедрения результатов научных исследований студентов в учебный процесс и производство. Так, в 2008 и 2009 годах по результатам дипломного исследования студентами специальности «Финансы и кредит» было представлено по 5 актов.

Следовательно, роль знаний в воспроизводстве инноваций является главенствующей. В этой связи на кафедре финансов и кредита главной целью в учебном процессе становится формирование у студентов грамотного и творческого подхода к построению совместной научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей, активизации интересов студентов к самостоятельному изучению проблем теории и практики хозяйственной деятельности. При

таким подходе к совместной научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей реализуются следующие задачи:

- углубление знаний студентов в области методологии, логики и организации научных исследований;
- овладение методами, приемами и техникой научно-исследовательской работы;
- формирование практических навыков проведения и оформления результатов исследований;
- уяснение роли научных знаний в развитии и преобразовании общественных отношений;
- внедрение в практику хозяйствования новой философии делового человека;
- усиление роли индивидуальной работы студентов под руководством преподавателя;
- совершенствование системы подготовки кадров для науки.

Таким образом, главной задачей кафедры является создание условий для участия студентов в научных исследованиях. Многие из них выходят победителями на конкурсах научных студенческих работ. Именно через научно-исследовательскую работу студент, а в будущем молодой специалист способен творчески и вдумчиво участвовать в совершенствовании системы социально-экономических отношений, выработать и осмыслить постулаты идеологического выбора. Основное содержание учебного процесса на кафедре направлено на углубленное изучение тем, связанных с инвестиционной активностью предприятий, организаций, фирм, функционированием денежного рынка, деятельностью финансовых посредников, особенностями валютного рынка. Подробно рассматриваются и проблемы бюджетно-налоговой и денежно-кредитной политики государства. При этом особо акцентируется внимание студентов на том, каким образом государственная политика может воздействовать на внешнюю среду, в которой функционирует фирма, предприятие, стимулируя или препятствуя реализации той или иной стратегии.

Процесс подготовки экономистов имеет ряд особенностей по сравнению с подготовкой людей других профессий. Среди таких особенностей можно выделить следующие:

- экономика как объект изучения находится в постоянном движении. Наряду с устоявшимися закономерностями и тенденциями возникают и развиваются новые явления, требующие соответствующей научной и практической оценки, что придает динамизм учебному процессу;

- быстрыми темпами растут объемы выпускаемой научной и учебной литературы, а также статистической и иной экономической и социальной информации, публикуемой на бумажных и электронных носителях. Методика работы с информацией и ее квалифицированный отбор для полного усвоения учебной программы стали важнейшими факторами как преподавания, так и изучения экономических предметов;

- сама экономическая наука как база учебного процесса интенсивно развивается по самым разным направлениям и специализациям. Поскольку сохраняется разделение труда в экономике и обществе на национальном и мировом уровнях наряду с укреплением основных школ экономической теории увеличивается число отраслевых экономических наук. В этих условиях в рамках экономики становится все больше не только междисциплинарных исследований, но и междисциплинарных учебных курсов. Поэтому возникает необходимость оптимизации соотношения между фундаментальными (универсальными) и специальными учебными дисциплинами, а также определения общего объема знаний, умений и навыков, который необходим дипломированному выпускнику, и который способен усвоить студент за годы обучения;

- в экономической науке среди других моделей существует универсальная теоретическая модель рыночной экономики. Однако каждая страна развивается по своей национальной рыночной модели;

- в рыночной экономике, движущей силой которой выступает предпринимательская деятельность, а главную форму занятости представляет наемный труд, в том числе управленческий, получило развитие как экономическое, так и деловое (бизнес) образование. Каждый из этих видов подготовки важен как для обучающихся, так и для общества. Но вместе с тем бизнес-образование изначально носит специализированный, прикладной характер, что предопределяет его базовое отличие от экономического образования [11, с. 22].

Таким образом, новая экономика, или экономика знаний, есть важнейшая предпосылка для формирования инновационной экономики. Роль знаний в воспроизводстве инноваций становится решающей. Именно поэтому задача приоритетного развития науки и высшего образования становится во главу государственной политики. Интеллектуальный труд, его мотивация и стимулирование приобретают решающее значение для обеспечения эффективного функционирования национальной инновационной системы.

Список литературы

1. Жук, А.И. Модернизация системы высшего образования и проблемы совершенствования преподавания социально-гуманитарных дисциплин / А.И. Жук // Вышэйшая школа. – 2007. – № 6. – С. 35 – 43.
2. Жарский, И.М. О совершенствовании структуры цикла социально-гуманитарных дисциплин в образовательных стандартах нового поколения / И.М. Жарский, В.И. Воскресенский // Вышэйшая школа. – 2007. – № 6. – С. 50 – 54.
3. Макаров, А.В. Стандарты высшего образования нового поколения и обновление моделей социально-гуманитарной подготовки выпускника вуза / А.В. Макаров // Вышэйшая школа. – 2007. – № 6. – С. 44 – 49.
4. Инвариантная и вариативные модели управляемой самостоятельной работы студентов / А.В. Макаров [и др.] // Вышэйшая школа. – 2007. – № 1. – С. 57 – 64.
5. Педагогические основы самостоятельной деятельности студентов / О.Л. Жук [и др.]; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск, 2005. – С. 11.
6. Решеткина, И.В. Организация и контроль управляемой самостоятельной работы студентов / И.В. Решеткина // Вышэйшая школа. – 2007. – № 2. – С. 33 – 37.
7. Шестопалова, О.Е. Управляемая самостоятельная работа студентов – проблемы, решения, рейтинговый контроль / О.Е. Шестопалова // Вышэйшая школа. – 2007. – № 4. – С. 47 – 51.
8. Инвариантная и вариативные модели управляемой самостоятельной работы студентов / А.В. Макаров [и др.] // Вышэйшая школа. – 2007. – № 1. – С. 57 – 64.
9. Матвеев, А.А. От электронных учебных пособий к электронным учебно-методическим комплексам / А.А. Матвеев // Вышэйшая школа. – 2007. – № 5. – С. 73 – 76.
10. Короленок, Г.А. Преимущество и непрерывность научно-образовательного процесса вуза – основа подготовки кадров для экономики знаний / Г.А. Короленок, В.Ю. Шутин, О.Д. Нечай // Вышэйшая школа. – 2009. – № 1. – С. 20 – 23.
11. Витун, С.Е. Развитие исследовательских умений студентов в рамках университетского комплекса / С.Е. Витун // Инновационные технологии в бизнес-образовании: сб. науч. ст. Междунар. весеннего форума: в 2 ч. – Гомель: БТ ЭУПК, 2008. – Ч. 2. – С. 21 – 26.

In the article are describes problems of integration of a science and practice in business reveal-formation. For example are used the experience of the chair of finance and credit of State University of J.Kupaly on interaction of students and teachers in joint research activity. Features of preparation of students on economic specialities are formulated. The international experience of teaching of economic disciplines and possibility its adaptations to a domestic education system is analysed. Methodical receptions of a modern economic education are considered. Describes the innovative methods of training as one of elements of competitiveness of high school and a national education system in the educational market. The basic ways of perfection formation in modern conditions are proved.

Витун Светлана Емельяновна, зав. кафедрой финансов и кредита факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат экономических наук, доцент.

В.Н. Глина**МЕТОДОЛОГИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОИСКА
В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ЗНАНИИ**

В статье изложена суть эвристической методологии, ее компоненты, основные методы и факторы, определяющие успешность реализации эвристического поиска в современном научном знании. Особое внимание уделяется возможностям применения эвристической методологии в социально-экономическом знании.

Эвристическая методология получила особую привлекательность в проведении научных исследований в последние десятилетия XX – начале XXI вв. в связи с потребностью реагировать на нестандартные задачи, находить нетрадиционные решения, которые стало невозможно реализовать в рамках рационалистической методологии. Инновационные эвристические методы в процессе научного поиска оказались одними из наиболее адекватных той модели, которая была сформирована в постклассической науке, и поэтому стали очень востребованными в современной научной практике.

Соответствующей требованиям эвристики и инновационной деятельности должно стать современное образование, в том числе и в первую очередь высшее, университетское образование. Не ограничиваясь знанием формальной логики, математики, основ концепций естествознания, учебные планы специальностей как гуманитарных, так и естественных, технических должны содержать такие предметы, как эвристика, инновационная деятельность, систематика, методология науки и т.п.

Эвристику можно представить как науку, изучающую «закономерности построения новых действий в новой ситуации, т.е. организацию продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется генерирование идей и последовательное повышение их правдоподобности» [1, с. 7].

Компоненты эвристики включают в себя совокупность аксиоматических и гипотетических знаний, аккумулятивную интеллектуальную деятельность, специфический прогнозно-интуитивный научный опыт, неформальные правила и нетрадиционные способы решения задач, нерациональные парадигмы, способные привести к эвристическому результату. Особое значение среди этих компо-

нентов приобретают методы, основанные на озарении и подсознательном поведении, на научной интуиции и верифицируемом в повседневном опыте мышлении, являющиеся следствием широких компетенций, высокой квалификации ученого-исследователя.

Их ценность значительно возрастает при исследовании системных и многоуровневых задач, сложных и малоизученных явлений, в изучении процессов, плохо поддающихся традиционным логическим и рациональным способам восприятия и понимания.

Есть все основания считать, что эвристическая деятельность, столь успешно применяемая в физико-математическом знании, кибернетическом моделировании, в последние десятилетия стала широко апробироваться и укореняться в исследовательские проекты социальной направленности.

Под эвристической деятельностью все чаще понимается специфическая человеческая форма активного познания окружающего мира, форма продуктивного мышления и творческого решения всевозможных задач, в основе которой находятся не только традиционные логические приемы и дискурсивное мышление, но и прогнозно-гипотетические действия, соответствующие поливариантной, нелинейной динамике, детерминированной характером стохастической системы. Наделенными такими характеристиками оказались и социальные системы, и их подсистемы в начале нового XXI тысячелетия.

Вот почему в научном осмыслении и понимании происходящих в последнее время социальных событий, в том числе кризисных процессов, распространение получают многие эвристические методы.

Как нам представляется, отправной точкой эвристических действий является работа по уяснению сути поставленной задачи, ее «разложение» на простые и ясные составляющие. Так, например, в рамках представляемой нами эвристической методологии *регрессивный метод* требует решения «неясных задач с конца», когда делается предположение, что поставленная задача уже решена, и делаются поэтапные шаги в обратном направлении, к ее началу. Результатом является «прояснение» задачи и алгоритмизация ее решения. Иллюстрацией такого типа эвристических действий может стать, к примеру, переосмысление сути проблемы о выходе из сложившегося кризиса через *иную* постановку вопроса – вместо вопроса: «Что надо делать, чтобы выйти из кризиса?», эвристически правильно поставить вопрос: «Что не надо делать, чтобы выйти из кризиса?»

Эвристическая деятельность, как правило, состоит из действий, которые реализуют проблему выбора между несколькими способами действия на основе наиболее предпочтительного варианта, направленного на достижение лучшего из возможных результатов.

В таких случаях в силу вступает так называемый *абдуктивный метод*. Он представляют собой способ выявления наиболее вероятных изначальных действий и утверждений из некоторого класса элементов на основе обратных преобразований. Например, в экономической деятельности предприятия в ходе анализа ее результативности можно понять причины успешности / неуспешности действий, сопоставляя факты и следствия, понять, каким образом различные причины могут стать весомыми основаниями достигнутого результата. Очевидно, что этот метод эвристической деятельности строится на определении *принципа предпочтений* в анализе проблемы. Эвристическая методология разрабатывает четкие критерии предпочтений к выбору решений в условиях научного альтернативного поиска [2, с. 9 – 10].

Кроме того, методология эвристического поиска основана на *стратегии последовательных приближений* эвристических действий, применяемых к разнообразным областям жизни. Ее суть заключается в подборе, отборе и исключении ошибочных шагов при построении вероятностных решений задач. В народе говорят в таком случае, что это метод проб и ошибок.

Востребованным в научном эвристическом поиске и результативным, как нам представляется, является *метод эвристической редукции*. Это – упрощение, сведение исходной сложной задачи к вспомогательной, более простой или их системе, «решение которых более доступно и позволяет на их основе возвратиться к успешному и осознанному поиску решения исходной задачи» [2, с. 13]. Это не просто аналитико-синтетическая деятельность исследователя, а специфический метод решения задач в двух направлениях: репродуктивном и продуктивном.

Следует подчеркнуть не только уникальные гносеологические способности эвристических методов, но и их популярность в современной научно-исследовательской деятельности. Среди таких методов можно выделить *метод «мозговой атаки»* или метод коллективного поиска оригинальных идей, *методы экспертного оценивания*, основанные на обобщении мнений группы экспертов (в частности, метод парных сравнений, метод ранжирования, метод непосредственных оценок и пр.), *метод синектики*, *метод «Дельфи»* и др.

Одну из полных классификаций эвристических методов предложил Дж. Джонс в работе «Методы проектирования» [3, с. 325 – 326]. В статье не ставится задача представить классификацию и исключительно все эвристические методы. Нам представляется важным показать саму идею и принципиальное построение эвристического поиска с помощью некоторых из этих методов.

Разработанный А. Осборном и Дж. Дональдом Филипсом (США) *метод «мозговой атаки»* считается наиболее эффективным методом активизации креативной и инновационной деятельности исследователей. Суть активизации мышления с его помощью состоит в том, что традиционные способы критического отношения к научным гипотезам не дают свободы для развертывания самых смелых и неожиданных идей. Алгоритм же «мозговой атаки» заключается в формулировке поставленной задачи в общих чертах, позволяющей генерировать множество разнообразных гипотез и оценивать их экспертами так, чтобы принятие работоспособного решения из многих «лемм» отвечало ожидаемому эффекту, а, в случае неправдоподобия, позволяло повторно ставить задачи с изменением ее условий.

Являясь достаточно универсальным методом, применение которого начиналось с изобретательской и рационализаторской деятельности, с физико-математического моделирования и научно-технического творчества для поиска нестандартных решений, в последние годы он успешно зарекомендовал себя в исследованиях социальных объектов, в социологии, психологии и педагогике, но особенно эффективно в экономике для поиска новых бизнес-идей, в прогнозировании спроса, в управленческой, рекламной и PR-деятельности [4, с. 58 – 59].

Сложность и непредсказуемость, динамизм и алогизм социальных ситуаций, которые изучаются эвристическими способами, вызвали к жизни и сделали известным метод так называемой «*мозговой атаки наоборот*», допускающий и критические замечания, и выявление недостатков в своих предположениях, и устранение этих слабых мест.

Особенно популярным в современном маркетинге и коммерческой деятельности является такой эвристический метод, как *метод каталога*, суть которого состоит в поиске аналогов и переносе знаний об интересующем исследователя объекте из одной области на другую, в которой он может быть применим, используя при этом характеристики и свойства различных предметных объектов. К

примеру, этим методом воспользовались производители продовольственных товаров, меняя объем и вес расфасованной в упаковку продукции, как это делается долгое время, скажем, в швейной или обувной отрасли, где существуют различные размеры производимого товара. Однако «эвристики» в данном случае сняли с производства ранее существующие «упаковочные размеры», тем самым грубо нарушив саму идею эвристичности и инновационности данного новшества (упаковка, к примеру, пельменей должна была остаться весом в 500 грамм при введении в производство упаковок в 450 – 430 (?) – 1000 и т.д. грамм).

На этом примере можно проанализировать отношение к эвристическим действиям со стороны самих «эвристиков». Здесь всё свелось к «игре с ценой и упаковкой продукции», а не к стремлению удовлетворить разнообразные потребности покупателей. По сути это стало следствием противоречия между рационалистическим образом мысли и зарождающимся эвристическим мышлением производителей-экономистов. Победил рационализм в худшем из его качеств: получить больший доход при продаже меньшего количества товара.

Метод контрольных вопросов – активизация мыслительных действий с помощью формулировки системы последовательных вопросов и поочередных ответов на них, в результате чего составляются перечни этапов решения задач. Например, очень известным и продуктивным в изобретательской эвристике стал «список Эйлоарта» (Англия).

Метод «Дельфи» (или дельфийского оракула), автором которого называют О. Холмера (США), направлен на получение эвристически неожиданной и достоверной информации в ходе индивидуальных опросов участников, которые выступают в качестве анонимных респондентов. Их ответы анализируются и обобщаются экспертами. Эффект надежности и прозрачности информации достигается путем преодоления интеллектуально-психологического барьера быть побежденным авторитетом при публичном оглашении своих мыслей.

Автором *метода синектики* считается Дж. Гордон (США), а сам термин «синектика» интерпретируется как «объединение разнородных элементов». Творческий процесс человека, с точки зрения Дж. Гордона, похож на объединение интеллектуальных и творческих усилий целого коллектива, в составе которого имеются люди различных профессий и квалификации. Синектика как метод по-

звolyет преумножить мыслительные действия дополнительным эвристическим потенциалом по активизации нестандартного поиска решения задач. Выступая своеобразным продолжением «мозговой атаки», он объединяет исследователей различных научных направлений, которые систематически и профессионально расширяют свои творческие способности, усиливая этим эвристический эффект от совместной работы.

Огромным плюсом эвристики как метода познания и метода обучения инновациям является развитие способностей мыслить продуктивно и результативно, формировать нетрадиционные взгляды на сложившиеся ситуации и возникшие проблемы, что является очень важным компонентом современной стратегии успеха в условиях рыночной конкуренции.

Эвристические методы (мозговая атака, синектика и др.) способствуют созданию активных и эффективно действующих интеллектуальных команд, интеграции управленческого персонала, с помощью которого разрабатываются инновационные подходы и механизмы деятельности на современном предприятии.

Еще одним важным аспектом применения эвристической методологии является системное использование компонентов эвристической деятельности. Оно заключается в том, что, несмотря на различие в методах эвристического решения задач, многие из них требуют комбинации эвристических действий, системного подхода к эвристическим компонентам. В таком виде осуществляется взаимодействие и взаимопроникновение компонентов, методов и видов эвристики в зависимости от сложности, нетрадиционности, оригинальности поставленной задачи, решаемой ситуации.

Поэтому использование эвристической методологии, применение конкретных эвристических методов требует от исследователя серьезной теоретической и практической подготовки, владения компетенциями в различных сферах знания.

Кроме этого, в учебный процесс вуза следует внедрять диалоговые, интерактивные, творческие и индивидуализированные формы обучения, проблемно-исследовательские, креативно-изобретательские, информационно-компьютерные технологии, принципы эвристического моделирования, алгоритмизации мышления, конструктивно-критического воображения, преемственности и последовательности научного развития и др.

Еще на один компонент в эвристической методологии надо обратить внимание. Нельзя не учитывать национальный фактор.

Можно сколь угодно тщательно и наукоемко прибегать к эвристическим методам, имеющим «хрестоматийный» характер, но, если не учесть особенностей менталитета, ценностей национальной культуры, социально-психологических качеств субъектов деятельности, любые самые инновационные и эффективные эвристические действия не достигнут желаемого результата в конкретной социокультурной ситуации.

Список литературы

1. Столярова, О.Е. Эвристика. Система педагогической эвристики / О.Е. Столярова. – М.: СГУ, 1999.
2. Столярова, О.Е. Эвристика. Методы эвристической деятельности / О.Е. Столярова. – М.: СГУ, 1999.
3. Джонс, Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс. – М.: Мир, 1986.
4. Стаффорд, Бир. Мозг фирмы / Бир Стаффорд. – М.: Едиториал УРСС, 2005.

The article deals with the essence of heuristic methodology, its components, basic methods and factors, which determine the success of heuristic search in modern scientific knowledge. Special attention is paid to possibilities of application of heuristic methodology in socio-economic knowledge.

Глина Валентин Николаевич, зав. кафедрой социологии и специальных социологических дисциплин факультета истории и социологии Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат философских наук, доцент. E-mail: v.glina@mail.ru.

УДК 332.012

С.А. Кречко, Ф.Б. Марголин

СИТУАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ В ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В данной статье рассматриваются вопросы использования методологических основ ситуационного анализа и системного подхода в учебном процессе как современной методики обучения специалистов экономического и управленческого профиля. Уточняются определения используемых категорий, а также рассматриваются основные приемы использования представленных методов в учебном процессе.

Активное вовлечение в учебный процесс, обеспечивающий изучение экономических дисциплин в целом и управленческих в

особенности, ситуационного анализа – настоятельное требование современности. Экономическое развитие выдвигает целый ряд проблем, нуждающихся в достаточно полном разрешении. Непрерывно формируются ситуации, требующие высокого управленческого профессионализма. Речь идет об органическом сочетании научности и управленческого искусства в деятельности специалистов. Этому и должен эффективно способствовать ситуационный анализ как устойчивый элемент дидактического процесса. Обратим внимание на то, что ситуационный подход в управлении современными экономическими процессами в сочетании с системным приобретает возрастающую актуальность.

Из этого утверждения вытекают следующие выводы. Ситуационный анализ должен занять в учебном процессе место, адекватное его роли в практике управления экономическими процессами: дать не только знания, но и практическую подготовку. Речь идет о формировании устойчивой взаимосвязи между теорией управления и управленческим искусством.

Учебный процесс не раз является наиболее эффективным средством достижения этой возможности. Он должен сформулировать конструктивную инерцию, базирующуюся на развитом экономическом мышлении.

Ситуационный анализ является одним из видов индуктивного метода. Отсюда вытекают необходимость использования опыта, его анализ применительно к конкретным обстоятельствам, конкретным ситуациям. Это путь к формированию искусства управления как системы.

Высказываются разные точки зрения относительно роли ситуационного анализа в управлении, его взаимосвязи с системным анализом. Есть мнение, что эффективное управление – это всегда управление по обстоятельствам или ситуационное управление [1].

Имеются положения, отражающие представление о ситуационном анализе как о части системного подхода [2].

Это свидетельствует о том, что процесс углубленного изучения этих подходов к управлению как сложному социально-экономическому явлению продолжается, что, в свою очередь, не может не учитываться в организации учебного процесса.

Опыт, анализ реальных экономических процессов как объектов управления с достаточной убедительностью подтверждают взаимосвязь системного и ситуационного анализа как методологически самостоятельных феноменов. Функциональная целенаправлен-

ность этой взаимосвязи состоит в достижении единства управленческой теории и искусства управления. Структурно системный подход преобладает во взаимосвязи с наукой управления, ситуационный – с управленческой практикой как искусством. Обеспечение устойчивой взаимосвязи теории управления и управленческого искусства тесно связано с интенсивным анализом конкретных ситуаций. Конечно, в ситуационном анализе преобладает эмпирический подход. Но в нем заложены большие возможности для развития экономического мышления, а значит, формирования фундамента научности.

Анализ ситуаций обладает значительно большими возможностями, чем непосредственный личный опыт. Расширяется информационное поле, увеличивается объем знаний, формируются предпосылки для серьезных теоретических обобщений.

Вместе с тем анализ ситуаций, как уже упоминалось, прагматичен. Он не может дать управленческих рецептов. Но анализ сугубо конкретного материала содержит в себе определенные рекомендации, выявляет закономерности. Набор такого аналитического материала формирует систему знаний, способствующую целенаправленному ориентированию в возникающих сложных обстоятельствах. Сошлемся на масштабный пример: мировой экономический кризис, возникший в 2008 году и продолжающийся по настоящее время, породил огромное дерево ситуаций.

Поиски путей и способов их разрешения оказались связанными с использованием метода образцов. В данном случае речь идет о мировом кризисе 1929 – 1933 годов. Идет сопоставление причин возникновения, анализ эффективности путей преодоления, моделирование посткризисных ситуаций.

Как органическая часть научного менеджмента ситуационный анализ имеет наибольшую историю (возникновение относят к пятидесятым, шестидесятым годам XX века), хотя корни его в человеческой деятельности очень глубоки. Но причины, которые выявлены в исследовательской и практической деятельности, вследствие которых ситуационный анализ, ситуационный подход стали действенными методами подготовки специалистов управленческой и предпринимательской деятельности, актуальны.

Их можно свести в следующие группы.

Ускоренное приобретение опыта и вхождение в роль специалиста – управленца. Это способствует более быстрой адаптации к практической деятельности, к сокращению профессионального лага.

Ситуационный анализ, способствующий активному участию в учебном процессе, опираясь на собственный опыт, опыт, заимствованный из разных источников (деятельность коллег, художественная литература, драматургия, кино, телевидение), активно помогает теории на практике, а также позволяет использовать практическую деятельность для теоретических обобщений.

Учебный процесс, организованный на основе ситуационного анализа, дает возможность будущему специалисту получить более полное и целенаправленное представление о своих задачах и окружающей среде, и, что особенно важно, более объективное представление о самом себе.

Современные социально-экономические и политические процессы вызывают огромное количество ситуаций различных по классификационным признакам и иерархической принадлежности. Это должно найти достаточно полное отражение в организации изучения экономических и управленческих дисциплин [3]. Нужны и соответствующие методологические подходы. Обоснованным является и внесение уточнений в понятийный аппарат и прежде всего в само понятие «ситуация». Распространенное, обобщенное определение ситуации (англ. – *case*), как случай, обстоятельство, обстановка дает смысловую характеристику этому понятию.

Имеет место и определенная конкретизация – управленческая ситуация. Понимается характеристика сложившегося состояния организации и ее звеньев. Она может быть удовлетворительной и неудовлетворительной.

Это уточнение структурного порядка целесообразно. Есть настоятельные предложения и функционального характера, состоящие в выделении в составе понятия «ситуационности» понятия контекст и контингент. Контекст отражает устойчивые явления, способные влиять на поведение всей системы. Контингент выражает неопределенность действия отдельных факторов. Ситуационный анализ в данном случае как подсистема всей системы управления, как фактор влияния на эту систему непосредственно связан с контекстуальными факторами. Но при этом нельзя не учитывать появление противоречивых ситуаций, вызывающих трансформацию указанных понятий [4].

Все это имеет непосредственное отношение к практике управления и к процессу изучения экономических и управленческих дисциплин.

Актуальным остается вопрос: как эффективнее организовать учебный процесс по ситуационному анализу, как превратить в норму анализ конкретных управленческих ситуаций, контекстов в системе изучения экономических и управленческих дисциплин?

Определенный опыт накоплен кафедрой менеджмента факультета экономики и управления Гродненского государственного уни-

верситета имени Янки Купалы. Организован и читается спецкурс «Ситуационный метод в управлении производством» для студентов экономических и управленческих специальностей. Получает распространение анализ ситуаций в преподавании отдельных экономических дисциплин и менеджмента.

В этой форме пока преобладает эпизодический подход, хотя все полней проявляется тенденция к системности. Этому способствуют и действующие типовые методические документы. Так, типовая учебная программа курса «Менеджмент» для экономических специальностей высших учебных заведений содержит темы, непосредственно связанные с ситуационным анализом в изучении экономических дисциплин (темы 2, 3, 4).

Все это существенные предпосылки для внедрения ситуационного анализа в учебный процесс. Но достижение этой цели все еще нуждается в довольно напряженной, но главное заинтересованной организационной деятельности.

К обсуждению и апробации может быть принят вариант дидактической системы ситуационного анализа, представленный на рисунке.

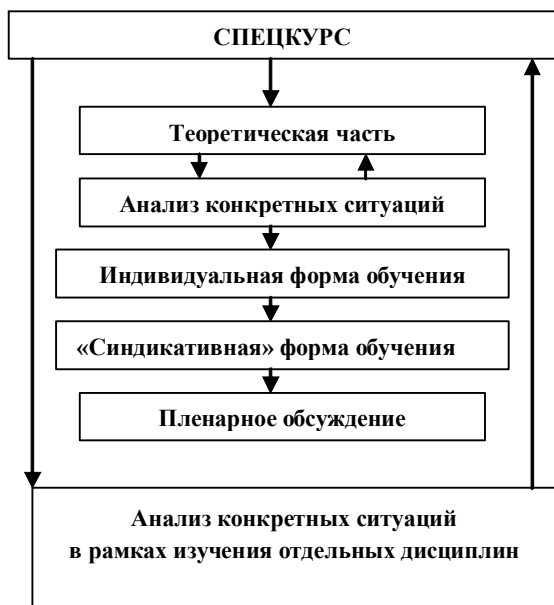


Рисунок – Система изучения метода ситуационного анализа

Остановимся на некоторых положениях, характеризующих условия, обеспечивающие устойчивое функционирование предлагаемой системы, реализацию принципа – от проблемы к решению.

В теоретической части целесообразно отразить процесс от возникновения управленческих ситуаций до их достаточно полного разрешения в данной обстановке и других подобных обстоятельствах.

Исходным моментом следует признать взаимосвязь и взаимозависимость ситуационного и системного подходов к управлению предприятием, другими звеньями экономической иерархии и их совокупностью. Важно раскрыть ситуационный подход к выработке стратегии предприятия, определению тактических действий, обеспечить направленность на рациональное сочетание системных элементов «ВХОД» и «ВЫХОД».

Целесообразно базироваться на методе индукции. Исходная позиция в обучении – выяснение источников и причин возникновения управленческих ситуаций как перспективного, так и ретроспективного содержания. Выявление причин экзогенного и эндогенного характера. Оценка степени закономерности, выявление контекстуальных факторов и контингентности.

Нужна классификация управленческих ситуаций на основе обоснованных классификационных признаков.

Достаточно внимания следует уделить теоретическому обоснованию методов и способов разрешения управленческих ситуаций и их моделированию.

Практическая часть представляет собой анализ конкретных ситуаций образцов и направлена на формирование управленческого профессионализма, его развития в управленческое искусство. Литературные источники и имеющаяся практика анализа управленческих ситуаций в учебном процессе свидетельствуют о целесообразности использования нескольких видов ситуаций, сгруппированных исходя из их сложности, информационной полноты, значимости последствий, степени разрешения. Это разнообразие как раз и позволяет видеть в них систему, формирующую управленческие навыки, ведущие к управлению управленческим мастерством.

Обратим внимание на следующие существенные положения. Анализ ситуации любой сложности различных по источникам и причинам возникновения должен сопутствовать построению дерева ситуаций, нацеленности на ее рациональную обработку и объединению с деревом решений.

Остановимся на отдельных видах управленческих ситуаций, образцах управления.

Заслуживает практического применения педагогическая классификация ситуации, ориентированная на характер содержания ситуации, вытекающий из индуктивного метода исследования и познания.

Применение ситуационного метода обучения говорит о целесообразности использования следующих видов ситуации как образцов управленческой деятельности.

1. Ситуация – разъяснение.

Это наиболее простой вид возникающих обстоятельств. Но простота – не результат упрощения. Выбранная ситуация, часто встречающаяся в реальной деятельности предприятия, имеются стандартные решения, относительная неразветвленность представленного дерева ситуации. Данный подход позволяет сократить дидактический лаг, сохраняя контекстуальный критерий, позволяя полнее познать себя.

2. Ситуация – анализ.

Ситуация также конкретна, но стандартных подходов меньше и возникает необходимость в аналитических поисках, а значит, идти вглубь ситуационного метода.

3. Ситуация – аудит.

Обстоятельство проанализировано. Принято решение. Задача студента дать оценку ситуации, способа ее разрешения, степени эффективности полученного результата.

4. Ситуация – проблема.

Обстоятельство представлено именно как проблема, как феномен, требующий разрешения. Речь уже как раз идет о достаточной полной реализации базового управленческого принципа: от проблемы к решению. Этот вид ситуации предъявляет высокие требования, диктуемые культурой управления.

Приведенная характеристика организации обучения ситуационным методам имеет свою системную интерпретацию. Ситуация разъяснения выступит как «вход» в систему обучения. Ее разрешение позволит создать предпосылки функционирования всей системы обучения.

Второй и третий виды формируют «процесс», здесь формируются основные знания.

Ситуация – проблема представляет собой «выход». Она как раз отражает положительный результат функционирования системы обучения. Важным условием, чтобы эта система была устойчива, необходима налаженная «обратная связь». Не может уйти и от системного элемента «ограничение». Эта и временные и качественные факторы.

Первый из охарактеризованных видов ситуации преимущественно связан с индивидуальной формой организации учебного процесса. Последующие активизируют коллективные формы, работу отдельных групп («синдикативный» подход), использование условных игр и других уже освоенных форм. При этом всякая коллективная форма нуждается в четкой персонификации.

Как в любом педагогическом процессе здесь важна роль преподавателя. Но обратим внимание, что в реализации ситуационного метода основная задача преподавателя – быть координатором, обеспечивая эффективную самостоятельную работу студентов.

Список литературы

1. Кунц, Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций / Г. Кунц, С. О’Доннел. – М.: Прогресс, 1981. – 493 с.
2. Экономика предприятия: учеб. для вузов / под ред. С.К. Беа, Э. Дихтва, М. Швайтцера; пер. с нем. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 928 с.
3. Екатеринославский, Ю.Ю. Управленческие ситуации: анализ и решения / Ю.Ю. Екатеринославский. – М.: Экономика, 1988. – 479 с.
4. Друкер, П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества / П.Ф. Друкер; пер. с англ. – М.: ООО «И.Д.Вильямс», 2007. – 191 с.

In the current article there is examined the questions of usage methodological bases of situational analyses and systemic approach in the educational process as modern strategy of teaching the specialists of economic and managerial profile. There is specified the definitions of the applicable categories, also there is viewed the main means of using the presented methods in the educational process.

Кречко Светлана Андреевна, ст. преподаватель кафедры экономики и управления на предприятии факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Марголин Феликс Борисович, доцент кафедры менеджмента факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат экономических наук, доцент.

УДК 519.6

В.И. Ляликова, А.С. Ляликов**АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ
ПО ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ
И МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКЕ**

Рассматривается разработанная авторами автоматизированная технология подготовки заданий по высшей математике. Технология реализована компьютерной системой, которая состоит из базы параметризованных задач, программы, генерирующей готовые варианты задач, и набора макросов системы LaTeX, предназначенных для вёрстки сгенерированного материала в нужном виде. Система позволяет быстро приготовить любое количество вариантов задач базы, выбранных пользователем. Представленная технология используется для подготовки контрольных и самостоятельных работ, зачётов и экзаменов по высшей математике, теории вероятностей и математической статистике для студентов экономических специальностей.

Центральное место в процессе преподавания высшей математики на нематематических факультетах занимают практические навыки. Лучше всего они развиваются путём решения задач. Для стимулирования самостоятельной работы важно, чтобы каждый студент получал уникальный набор заданий. Такие наборы нужны для контролируемой самостоятельной работы, аудиторных самостоятельных и контрольных работ, зачётов, экзаменов, заданий для компьютерного тестирования. При этом желательно, чтобы все студенты получали однотипные задания, близкие по уровню сложности. Полезно также регулярно обновлять задания. Работа преподавателя существенно упрощается, если задания снабжены ответами.

В имеющейся литературе достаточно трудно найти большие списки готовых однотипных задач. Как правило, число вариантов одной задачи не больше 30, причём эти варианты часто существенно различаются по своей сложности. Ответы к заданиям есть далеко не всегда. Таким образом, используя лишь готовые задачки, не представляется возможным снабдить целый поток студентов уникальными заданиями по всем видам работ.

Ещё одной насущной проблемой является подготовка и оформление материалов в электронном виде. Даже набор готовых заданий отнимает много времени.

Предлагаемая технология решает перечисленные выше проблемы. Для её реализации была разработана автоматизированная компьютерная система, состоящая из следующих трёх компонент.

- *База задач* содержит задачи, а также ответы к ним в обобщённом параметризованном виде.

- *Основная программа* на языке C++, подставляя конкретные значения параметров в общий вид задачи из базы, генерирует любое заданное пользователем количество вариантов выбранных им задач.

- *Макроопределения* в системе LaTeX осуществляют вёрстку сгенерированного основной программой материала в различных форматах. На сегодняшний день это списки задач для домашних заданий, самостоятельных и контрольных работ, экзаменационные билеты, ответы к заданиям.

Всё, что должен сделать пользователь предлагаемой системы, — это выбрать нужные ему классы задач из базы. Генерация конкретных вариантов заданий, а также вёрстка полученного материала и создание соответствующего электронного документа (как правило, в pdf-формате) происходят в автоматическом режиме.

База задач

Основная *база задач*, представленная файлом `base.tex`, содержит материал в виде стандартной разметки системы LaTeX [1], дополненной несколькими командами, задающими структуру базы. Выбор формата базы обусловлен следующими достоинствами системы LaTeX.

- Формулы, свёрстанные системой LaTeX, имеют высокое качество. Её разметка признана многими математиками удобным и естественным способом записи математических формул.

- Развитые возможности макропрограммирования системы LaTeX позволяют путём создания своей собственной разметки отделить содержание от оформления. Это даёт возможность основной программе нашей системы сосредоточиться исключительно на содержании.

- И самое главное. Разметка системы LaTeX полностью открыта. Она, с одной стороны, легко поддаётся лексическому анализу внешними программами и, с другой стороны, может ещё легче генерироваться такими программами.

Для задания структуры базы нами была введена следующая *разметка*. Отдельный *класс* однотипных задач помещается в окружение

`\begin{task}{<имя-метка>} ... \end{task}.`

Уникальное *имя-метка* служит для обращения к конкретному классу задач. Команда

`\state{<текстовая часть условия задачи>}`

задаёт общую для всего класса *текстовую часть условия задачи*. Каждый класс задач подразделяется на отдельные *параметризации*, хранящие в обобщённом виде группы задач, отличающиеся лишь числовыми параметрами. Параметризация вводится командами

`\vars{<условие задачи>} и \ans{<ответ>}.`

В аргументы этих команд в дальнейшем вместо *имён* входящих туда *параметров* будут подставлены их конкретные *значения*, которые можно указать с помощью команды

`\param{<имя>}{<знач1>;<знач2>;...;<значN>}.`

Если команда `\param` расположена в начале окружения *task* и перед ней нет команд `\vars`, то её действие глобально и распространяется на все параметризации данного класса задач. Если параметр описан после команды `\vars`, то его действие распространяется только на вводимую этой командой параметризацию.

Аргументы команд `\vars` и `\ans` содержат математическую разметку, задающую *условие* и *ответ* задачи. Подстановке параметров и упрощению подвергается не весь их аргумент, а только части его, помеченные командой

`\simp{<активное поле>}`

и называемые *активными полями*. Это позволяет использовать в условии и ответе формулы произвольной сложности, проводя вычисления только в их отдельных частях.

Рисунок 1 содержит фрагмент базы с описанием одной из задач. Введённым выше командам была дана интерпретация в виде определений системы LaTeX. Это позволяет транслировать базу, то есть выполнить команду

`latex base.tex,`

и получить наглядное представление задач, с которым сталкивается рядовой пользователь нашей системы. Рисунок 2 как раз содержит такое понятное любому математику, даже незнакомому с системой LaTeX, представление. Для наглядности активные поля взяты в рамку.

```

\begin{task}{Элементарная вероятность}
\param{p_1}{\frac{35}{45}; \frac{23}{34}}
\param{p_2}{\frac{25}{12}; \frac{35}{34}; \frac{45}{45}}
\param{p_3}{\frac{12}{35}; \frac{43}{45}}
\vars{Три студента сдают экзамен. Вероятность успешной сдачи для
первого равна  $\frac{35}{45}$ , для второго  $\frac{23}{34}$  и
для третьего  $\frac{12}{35}$ . Найти вероятность того,
что два студента сдадут экзамен.}
\ans{\frac{35}{45} \cdot \frac{23}{34} + \frac{35}{45} \cdot \frac{12}{35} + \frac{23}{34} \cdot \frac{12}{35}}
\vars{Три лучника стреляют в мишень. Вероятность попадания для
первого из них равна  $\frac{35}{45}$ , для второго  $\frac{25}{12}$ 
и для третьего  $\frac{35}{34}$ .
Найти вероятность того,
что как минимум один лучник попадёт в цель.}
\ans{1 - (\frac{12}{35})(\frac{43}{45})(\frac{45}{45})}
\vars{
Три станка изготавливают детали. Вероятность изготовления
детали первого сорта для первого станка равна  $\frac{35}{45}$ ,
для второго  $\frac{25}{12}$ , для третьего  $\frac{35}{34}$ .
Найти вероятность того,
что все три машины изготовят детали первого сорта.}
\ans{\frac{35}{45} \cdot \frac{25}{12} \cdot \frac{35}{34}}
\end{task}

```

Рисунок 1 – Исходный код задачи из базы

Количество различных вариантов в классе задач определяется суммой числа перестановок значений параметров для каждой параметризации. Задача на рисунке 2 содержит 3 параметризации, а также по 4, 5 и 3 значения параметров p_1 , p_2 и p_3 , поэтому общее число вариантов

$$N > 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 3 > 180.$$

Это число может быть легко увеличено путём добавления новых параметризаций и значений параметров.

Основная программа

На сегодняшний день *основная программа* представляет собой командно-строковое приложение с исполняемым файлом expand.exe и имеет следующий синтаксис:

expand -n<список номеров> -v<число вариантов>.

Необходимо указать *список номеров* классов задач в базе, разделяя отдельные номера запятой и используя знак дефиса для выбора интервала значений. Для каждого класса будет изготовлено заданное *число вариантов*. После запуска программа просматри-

вает базу, последовательно загружая и обрабатывая классы задач с указанными номерами. Например, для подготовки 50 вариантов задач с номерами 35, 36, 37, 40 и 77 следует дать команду

`expand -n35-37,40,77 -v50.`

Программа `expand.exe` должна находиться и запускаться из той же папки, где расположен файл базы задач `base.tex`.

При выборе отдельного варианта для конкретного класса задач случайным образом выбирается одна из параметризаций. Для каждого из обслуживающих её параметров затем опять-таки случайно выбирается одно из значений. Если такой вариант не встречался раньше, то выбор закончен. В противном случае определённым способом находится ближайший к выбранному свободный вариант. Если свободные варианты закончились, выбор завершается с выдачей на экран соответствующего предупреждения.

57. Элементарная вероятность

$$\bullet p_1 = \frac{3}{5}; \frac{4}{5}; \frac{2}{3}; \frac{3}{4} \quad \bullet p_2 = \frac{2}{5}; \frac{1}{2}; \frac{3}{5}; \frac{3}{4}; \frac{4}{5} \quad \bullet p_3 = \frac{1}{2}; \frac{3}{5}; \frac{3}{4}$$

- 1) Три студента сдают экзамен. Вероятность успешной сдачи для первого равна $\boxed{p_1}$, для второго — $\boxed{p_2}$ и для третьего — $\boxed{p_3}$. Найти вероятность того, что два студента сдадут экзамен.

а) $\boxed{p_1 p_2 (1 - p_3) + p_1 (1 - p_2) p_3 + (1 - p_1) p_2 p_3}$

- 2) Три лучника стреляют в мишень. Вероятность попадания для первого из них равна $\boxed{p_1}$, для второго — $\boxed{p_2}$, для третьего — $\boxed{p_3}$. Найти вероятность того, что как минимум один лучник попадёт в цель.

а) $\boxed{1 - (1 - p_1)(1 - p_2)(1 - p_3)}$

- 3) Три станка изготавливают детали. Вероятность изготовления детали первого сорта для первого станка равна $\boxed{p_1}$, для второго — $\boxed{p_2}$, для третьего — $\boxed{p_3}$. Найти вероятность того, что все три машины изготавливают детали первого сорта.

а) $\boxed{p_1 p_2 p_3}$

Рисунок 2 – Представление задачи из базы

Вывод программы. Его вёрстка

Выходной файл создаётся в той же папке, что и файл базы задач `base.tex` и содержит подготовленные варианты задач, различа-

ющиеся фрагментами формул, подставленных вместо *активных полей*. В выходном файле, как и в базе, используется специально разработанная разметка системы LaTeX. В правой части рисунка 3 приведен фрагмент вывода *основной программы*, содержащий первые три варианта, сгенерированные для класса задач из рисунка 2.

Выходной файл не содержит явного форматирования. Там представлена информация в виде логической разметки. Придавая разметке различную интерпретацию путём создания макроопределений системы LaTeX, можно сверстать вывод программы в любом виде.

Для печати *списков вариантов* был разработан специальный стилевой файл, верстающий материал в виде, представленном левой частью рисунка 3. В данном случае выводятся ответы к задачам. Это позволяет легко проверить корректность добавляемых классов задач. При выдаче списков заданий студентам ответы могут оказаться лишними. Отменить их печать можно, изменив значение вводимого стилевым файлом параметра булевского типа.

Task 1.

- | | |
|--|--|
| <p>1) Три станка изготавливают детали. Вероятность изготовления детали первого сорта для первого станка равна $\frac{4}{5}$, для второго — $\frac{1}{2}$, для третьего — $\frac{1}{2}$. Найти вероятность того, что все три машины изготовят детали первого сорта.</p> <p>а) $\frac{1}{5}$</p> | <pre>\begin{task}{} % ----[variant 1]---- \var{ Три станка ... первого сорта. } {\ans{\frac{1}{5}}} % ----[variant 2]---- \var{ Три студента ... сдадут экзамен. } {\ans{\frac{54}{125}}} % ----[variant 3]---- \var{ Три лучника ... попадёт в цель. } {\ans{\frac{37}{40}}} \end{task}</pre> |
| <p>2) Три студента сдают экзамен. Вероятность успешной сдачи для первого равна $\frac{3}{5}$, для второго — $\frac{3}{5}$ и для третьего — $\frac{3}{5}$. Найти вероятность того, что два студента сдадут экзамен.</p> <p>а) $\frac{54}{125}$</p> | |
| <p>3) Три лучника стреляют в мишень. Вероятность попадания для первого из них равна $\frac{3}{4}$, для второго — $\frac{2}{5}$, для третьего — $\frac{1}{2}$. Найти вероятность того, что как минимум один лучник попадёт в цель.</p> <p>а) $\frac{37}{40}$</p> | |

Рисунок 3 – Вывод программы

Билет 4

Ответы

1) Три лучника стреляют в мишень. Вероятность попадания для первого из них равна $\frac{3}{4}$, для второго — $\frac{1}{2}$, для третьего — $\frac{3}{4}$. Найти вероятность того, что как минимум один лучник попадёт в цель.

2) Трое рабочих делают детали одного типа. Первый рабочий сделал 10 деталей, второй — 14, третий — 9. Вероятность брака для первого рабочего равна $\frac{3}{10}$, для второго рабочего — $\frac{3}{10}$, для третьего рабочего — $\frac{1}{10}$. Какова вероятность того, что случайно взятая деталь будет бракованной?

3) Построить линейную зависимость методом наименьших квадратов.

k	1	2	3	4	5
x_k	-3	-2	1	2	3
y_k	22	-10	-3	0	-1

1) $\boxed{1} \frac{1}{5} \boxed{2} \frac{133}{195} \boxed{3} y = 2x + 1$

2) $\boxed{1} \frac{54}{125} \boxed{2} \frac{319}{390} \boxed{3} y = -2x - 2$

3) $\boxed{1} \frac{37}{40} \boxed{2} \frac{18}{65} \boxed{3} y = 2x + 5$

4) $\boxed{1} \frac{31}{32} \boxed{2} \frac{27}{110} \boxed{3} y = -2x + 2$

5) $\boxed{1} \frac{2}{5} \boxed{2} \frac{17}{24} \boxed{3} y = -2x - 3$

6) $\boxed{1} \frac{9}{20} \boxed{2} \frac{13}{18} \boxed{3} y = 2x - 4$

7) $\boxed{1} \frac{58}{125} \boxed{2} \frac{11}{60} \boxed{3} y = 2x - 2$

8) $\boxed{1} \frac{34}{75} \boxed{2} \frac{181}{240} \boxed{3} y = x + 2$

9) $\boxed{1} \frac{37}{40} \boxed{2} \frac{13}{18} \boxed{3} y = x + 1$

Рисунок 4 – Интерпретация вывода в форме простых билетов и ответов к ним

Выдавать студентам, как правило, удобнее *билеты*, где задания разложены не по типам, а по отдельным вариантам. В настоящее время разработаны стилевые файлы для вёрстки билетов следующих типов:

- простые билеты (левая часть рисунка 4);
- билеты, рассчитанные на большое количество заданий (заочные контрольные);
- билеты на экзамен;
- приложения к билетам на экзамен;
- списки ответов к задачам (правая часть рисунка 4).

Отметим, что система предоставляет высокоуровневый интерфейс для разработки других форматов билетов.

Система успешно используется в течение трёх лет в преподавании курса высшей математики на различных факультетах [2]. База задач постоянно пополняется.

Требования к минимальной квалификации пользователя различаются в зависимости от решаемой задачи.

- Для подготовки вариантов готовых задач не требуется специальных знаний. Достаточно указать требуемые классы задач, и работа будет сделана автоматически.

- Чтобы разработать новый класс задач, необходимо глубоко разбираться в предметной области.

- Чтобы добавить новый класс задач в базу, необходимо знать систему LaTeX и структуру базы, а также уметь пользоваться активными полями.

- Для создания новых форматов вывода сгенерированного материала требуются навыки макропрограммирования в системе LaTeX. Планируется развитие технологии по следующим направлениям.

- Пополнение базы новыми классами задач и совершенствование имеющихся.

- Разработка новой версии основной программы с исправлением замеченных недочётов и внесением новой функциональности.

- Добавление возможности автоматической генерации тестовых заданий для компьютерного тестирования.

Основным достоинством предлагаемой технологии является комплексный подход: автоматизируется как генерация, так и вёрстка материала.

Список литературы

1. Гуссенс, М. Путеводитель по пакету LaTeX и его расширению LaTeX2φ / М. Гуссенс, Ф. Миттельбах, А. Самарин. – М.: Мир, 1999. – 607 с.
2. Ляликов, А.С. Система автоматизированной подготовки задач по высшей математике / А.С. Ляликов // Докл. БГУИР. – 2009. – № 2(40). – С. 92 – 98.

The developed by authors automated technology of tasks on higher mathematics preparation is considered in this paper. The technology is implemented by computer system that consists of the base containing parameterized tasks classes, the main program generating ready to use variants of tasks and the collection of LaTeX macros capable of typesetting the generated material in the appearance needed. The system allows to quickly prepare any quantity of high-quality variants from the classes of tasks chosen by user. The represented technology is used at carrying out the offests and examinations in higher mathematics, probability theory and the mathematical statistics for students of economic specialties of Grodno state university.

Ляликова Валентина Ивановна, зав. кафедрой математического и информационного обеспечения экономических систем факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государствен-

ный университет имени Янки Купалы», кандидат физико-математических наук, доцент.

Ляликов Александр Сергеевич, доцент кафедры ТФФФиПМ факультета математики и информатики Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат физико-математических наук, доцент.

УДК 339.137:332.142

Ф.Б. Марголин, А.И. Тежик

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье проводится обзор и дается анализ эффективности применения современных технологий, используемых для преподавания управленческих дисциплин, отмечается их влияние на формирование практического опыта студентов.

За последние годы внимание к высшему экономическому образованию заметно возрастает. Практика все более ощущает недостаток высококвалифицированных кадров; работа современного управленца приобретает многообразный характер.

Требования, которые выдвигают современные работодатели к менеджерам, связаны со знанием не только экономических, но и смежных дисциплин, а также умением реагировать на изменения рыночной конъюнктуры. Следовательно, для анализа сложных явлений общественной экономической жизни требуются не только теоретические знания, но и собственный практический опыт. Этим опытом студенты обычно не располагают. Задача преподавания дисциплины «Менеджмент» состоит в том, чтобы восполнить этот пробел непосредственно в учебном процессе путем систематической тренировки, предусматривающей имитирование практических ситуаций через различные игровые технологии.

Использование игровых технологий в учебно-воспитательном процессе позволяет активизировать познавательную деятельность студента, приблизить его к реальным экономическим событиям и помогает генерировать управленческие решения.

Если обратиться к истории, то можно увидеть, что игровые технологии используются в обучении с незапамятных времен. Игра направлена на воспроизведение студентами псевдореальной эконо-

мико-управленческой деятельности с исполнением ролей тех или иных субъектов, взаимодействующих в среде заданной структуры.

Применение деловых игр в учебном процессе и их эффективность проиллюстрируем на примере деловой игры, проводимой в рамках дисциплины «Менеджмент» – «Индустрия». Игра предназначена для практического освоения теории принятия решения в группе. Игра носит многоцелевой характер. Она позволяет оценить деятельность студентов в роли менеджеров компании, их способности к планированию, организации совместной работы, приобретению навыков коллективного принятия решения. При этом происходит закрепление теоретического материала не только по дисциплине «Менеджмент», но и «Экономика предприятия», «Маркетинг».

В ходе игры студентам предложено составить план действий (бизнес-план), обеспечивающий им успех. При этом студентам необходимо в письменном виде обосновать выбранную стратегию, сущность применяемых решений и ожидаемые результаты.

Практика проведения игры свидетельствует о том, что решения, генерируемые игроками, всегда отличаются друг от друга. Имеются объективные доказательства эволюционного роста уровня качества предложений участников игры, их практической значимости.

Также, в качестве достаточно эффективного и активизирующего учебный процесс метода контроля и проверки знаний студентов по дисциплинам управленческого характера (где требуется анализ, синтез, творческое применение знаний и оценка) можно предложить эссе, которое как метод еще не получило широкого распространения в преподавании экономических дисциплин.

Эссе предполагает выражение автором своей точки зрения, личной субъективной оценки предмета рассуждения, дает возможность нестандартного (творческого), оригинального освещения материала; часто это разговор вслух, выражение эмоций и образность.

В отличие от других методов контроля и проверки знаний, целью эссе является диагностика продуктивной, творческой составляющей познавательной деятельности студента, которая предполагает анализ информации, интерпретацию, построение рассуждений, сравнение фактов, подходов и альтернатив, формулировку выводов, личную оценку автора и т.п.

Применение эссе в дисциплине «Менеджмент» способствует более четкому и грамотному формулированию мыслей, помогает располагать мысли в строгой логической последовательности, предполагает свободное владение языком экономических терминов и понятий,

раскрывает глубину и широту учебного материала, учит использовать примеры, цитаты, необходимые аргументы по соответствующей теме.

Тема эссе формулируется преподавателем чаще всего в виде проблемного вопроса, который должен побуждать студентов к размышлению, а не только к логическому выстраиванию ответа из отдельных понятий и определений.

Инновация в проведении практических занятий по управленческим дисциплинам также может быть проиллюстрирована на примере т.н. Case-Study. Кэйс (case) – это описание реальной управленческой ситуации, как правило, включающее постановку проблемы. Описание всегда дается с позиции человека, принимающего решение, что позволяет студенту, работающему с кейсом, войти в его роль. Case-study давно и с успехом применяется в таких областях, как инжиниринг, юриспруденция, политология и др., а в обучении менеджменту – это явление сравнительно новое. Case-study это инструмент, посредством которого в учебную аудиторию переносится часть реальной жизни – реальная ситуация, возникшая в той или иной сфере бизнеса, над которой преподавателю и студентам предстоит совместно поработать и представить обоснованное управленческое решение. Case-study во много раз ускоряет процесс обучения, поскольку непосредственно связан с практикой, он непременно должен содержать провокационные элементы, способные вызывать в группе студентов горячие споры, бескомпромиссные обсуждения, желание думать, размышлять, разрабатывать нетрадиционные варианты управленческих решений.

Прочитав рекомендуемые главы в учебнике, прослушав краткие пояснения преподавателя по самым сложным вопросам темы, студенты получают задание, сформулированное таким образом, чтобы вынудить их применить полученные знания, найти и проанализировать необходимую дополнительную информацию, изложить результаты анализа по четкому формату ясно и логично. В этой связи отметим, что задание типа «деловой ситуации» предполагает, что студентам нельзя решить поставленную перед ними задачу, просто открыв учебник. Для успешного результата в игровой деятельности студентам, как минимум, потребуется изучить несколько источников, конспекты лекций и сопоставить имеющийся там материал.

Заметим, что подготовку к решению case-study студенты выполняют не в аудитории, а в режиме самостоятельной работы, что позволяет изменить соотношение времени аудиторных и самостоятельных занятий в пользу роста доли последних.

Процессом, моделируемым в case-study, является конфликт интересов различных сторон в борьбе за неценовое превосходство над конкурентами, за счет принятия эффективных управленческих решений.

Студенты в ситуативном пространстве используют теоретические знания, методики, известные им из лекционного курса, практических занятий и рекомендованных преподавателем источников информации. Важнейшим условием реалистичности case-study и его результативности является использование сторонами специфических для рассматриваемой ситуации законов, традиций, устоев, религии и других факторов повышения эффективности бизнеса.

Авторы считают, что такие инновации в проведении дисциплин управленческого характера, как приведенные в настоящей статье активные методы обучения способствуют повышению качества образования студентов управленческих специальностей, и позволяют подходить к процессу преподавания творчески, интересно и доступно подавая сложный материал, тем самым удовлетворяя основные потребности студентов, предлагая возможности перехода от теории к практике.

Список литературы

1. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры, дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига, 1995.
2. Трофимова, З.П. Технология обучения: методические материалы для преподавателей / З.П. Трофимова. – Минск: РИВШ БГУ, 1995.
3. Хвесеня, Н.П. Методика преподавания экономических дисциплин: учеб.-метод. комплекс / Н.П. Хвесеня, М.В. Сакович. – Минск: БГУ, 2006. – 116 с.

In article the review is spent and the analysis of efficiency of application of modern technologies of administrative disciplines used for teaching is given, their influence on formation of practical experience of students is marked.

Марголин Феликс Борисович, доцент кафедры менеджмента факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат экономических наук, доцент.

Тежик Анна Ивановна, преподаватель кафедры менеджмента факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», магистр экономических наук. E-mail: aga_work@tut.by.

С.С. Ольшевский**АНАЛИЗ И ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТЬ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ЭКОНОМИКЕ**

В статье проводится анализ истории развития дистанционного обучения. Приводится краткая характеристика возможностей, основных черт дистанционного обучения и его использования при подготовке специалистов экономического профиля.

Дистанционное обучение (ДО), в той форме, о которой говорим мы в данный момент времени, начало зарождаться с 70-х годов прошлого века в различных учебных заведениях мира. Так, в Турции с 1974 г. начал свою работу «Открытый университет», основной задачей которого было упрощение получения образования для жителей отдаленных районов посредством предоставления слушателям необходимого пакета учебного материала и проведения учебных радио- и телепрограмм, организации летних курсов, занятий в вечернее время и выходные дни [1].

В 70-х годах в Финляндии при университетах начали создавать Центры ДО («Летние университеты»), которых насчитывалось более 20 с числом студентов в 30 000 человек [1].

В Японии в 80-х годах прошлого века появился «Университет в эфире», представляющий собой государственное учреждение, находящееся на бюджете и под строгим контролем министерства образования, имеющее несколько факультетов гуманитарного и естественнонаучного профиля. В определенные часы по телевидению и радио транслируются лекции. По каждому избранному предмету учащийся должен прослушать дважды в неделю часовую лекцию. Консультации даются в специальных учебных центрах, созданных в каждой префектуре. Основная часть слушателей обучается в течение пяти лет и получает после успешной сдачи экзаменов диплом бакалавра. Зачетные единицы «Университета в эфире» приравниваются к зачетным единицам всех других университетов.

Институт ДО в г. Тюбинген (Германия) разрабатывает программы для обучения с использованием радио и телевидения. По технологиям ДО образование можно получить в университетах городов Усасы, Лунда, Гетеборга, Умео и Линчепинга. Все учебные зада-

ния выполняются вне университета на основе специальных разработок и с консультацией преподавателей. Процесс сдачи экзаменов осуществляется непосредственно в вузе [1].

В США в системе ДО обучается около 1 миллиона человек. Так, Национальный технологический университет, который представляет консорциум из 40 инженерных школ, еще в начале 90-х годов обеспечил подготовку более 1100 студентов с помощью дистанционных методов на степень магистра [1].

С конца 90-х годов прошлого века в Республике Беларусь действует сайт дистанционного обучения Distance Learning Belarus на базе Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины, на котором в данный момент зарегистрирован 18 781 пользователь. Distance Learning Belarus является первым в Беларуси проектом дистанционного обучения, использующим возможности Internet-технологий. Практически все этапы учебного процесса автоматизированы, что позволяет работать с Системой в реальном времени. Система поддерживает два механизма взаимодействия с пользователем: через web-сайт и через e-mail. В это же время появляются курсы ЕШКО (Европейская школа корреспондентского образования) по дистанционному обучению. В начале XXI века открывается Международный институт дистанционного образования БНТУ. Институт проводит обучение студентов заочной формы обучения с использованием традиционных технологий заочного обучения и с применением технологий дистанционного обучения, так называемых case-технологий и электронного обучения [10]. Многие учебные заведения нашей страны используют технологии дистанционного обучения в своей образовательной деятельности. Так, в рамках ГрГУ им. Я. Купалы реализуются два проекта: «Сетевая образовательная платформа» (<http://www.moodle.grsu.by/> на базе бесплатной платформы «Moodle») и «E-university» (<http://e-university.grsu.by/frames.jsp> на базе программного продукта СП ЗАО «Международный деловой альянс»).

В настоящее время создана Европейская ассоциация университетов дистанционного обучения (<http://www.eadtu.nl/>), Европейская сеть дистанционного обучения (<http://www.eden-online.org/>), Международный совет по дистанционному обучению (<http://www.icde.org/>) и др. Так, например, в Республике Беларусь Министерство по налогам и сборам организовало на своем сайте дистанционное обучение по вопросу электронного декларирования, что снизило количество обращений по разъяснению процедуры электронной подачи налоговых деклараций (<http://portal.nalog.by/how-to/>).

Проведя анализ основных возможностей дистанционного обучения на современном этапе, можно утверждать, что процесс подготовки специалистов по различным направлениям ДО:

- позволит проходить обучение, не покидая места жительства и в процессе производственной деятельности;
- обеспечит широкий доступ к образовательным отечественным и мировым ресурсам;
- предоставит возможность получить образование для решения разных жизненных задач и при любом уровне начального образования и подготовки;
- предоставит возможность организации процесса самообучения наиболее эффективным для себя образом и получения всех необходимых средств для самообучения;
- предоставит возможность прерывания и продолжения образования в зависимости от индивидуальных возможностей и потребностей;
- значительно расширит круг людей, которым доступны все виды образовательных ресурсов без возрастных ограничений;
- снизит стоимость обучения за счет широкой доступности к образовательным ресурсам;
- позволит формировать уникальные образовательные программы за счет комбинирования курсов, предоставляемых образовательными учреждениями;
- позволит повысить уровень образовательного потенциала общества и качества образования;
- удовлетворит потребности страны в качественно подготовленных специалистах и квалифицированных рабочих;
- повысит социальную и профессиональную мобильность населения, его предпринимательскую и социальную активность, кругозор и уровень самосознания;
- будет способствовать сохранению, приумножению знаний, кадрового и материального потенциала, накопленного отечественной образовательной системой;
- даст толчок к формированию единого образовательного пространства [1].

При этом, значительно расширится круг лиц, которые смогут получать доступное и качественное образование:

- лица всех возрастов, проживающие в малоосвоенных регионах, удаленных от вузовских центров;

- специалисты, уже имеющие образование и желающие повысить свою квалификацию, приобрести новые знания или получить второе образование;

- обширный контингент потребителей образовательных услуг, готовящихся к поступлению в вузы;

- лица, не имеющие возможности получить образовательные услуги в традиционной системе образования в силу ограниченной пропускной способности этой системы, невозможности совмещения учебы с работой (сельские жители, вахтовики, и т.п.);

- лица, проходящие действительную срочную службу в рядах Вооруженных Сил, а также увольняющиеся в запас офицеры и члены их семей;

- лица, имеющие медицинские ограничения для получения регулярного образования в стационарных условиях (нуждающиеся в обучении на дому);

- субъекты и объекты пенитенциарной системы (заключенные и обслуживающий персонал);

- лица, желающие получить образование в зарубежных образовательных учреждениях;

- иностранные граждане, желающие получить образование в Беларуси, но не имеющие возможность приехать на учебу по различным причинам;

- лица всех возрастов, проживающие в удаленных и малоосвоенных регионах страны;

- талантливые и продвинутые индивиды, стремящиеся получить дополнительные знания, второе параллельное образование, пройти образовательную программу в сжатые сроки;

- различные категории специалистов, которым требуется переподготовка и повышение квалификации, в частности, преподаватели различных образовательных учреждений;

- лица, желающие выполнить специальные образовательные программы, состоящие из курсов, предоставляемых различными учебными заведениями, в том числе учебными заведениями разных стран;

- безработные и беженцы, зарегистрированные в республиканской службе и центрах занятости [1].

Подводя итоги анализа, можно утверждать, что на современном этапе дистанционному обучению присущи следующие черты:

- гибкость (обучающиеся занимаются в удобное для себя время, в удобном месте и в удобном темпе; каждый может учиться столько,

сколько ему лично необходимо для освоения курса дисциплины и получения необходимых знаний по выбранным дисциплинам);

- модульность (в основу программ ДО закладывается модульный принцип);

- параллельность (обучение может проводиться при совмещении основной профессиональной деятельности с учебой);

- дальное действие (расстояние от места нахождения обучающегося до образовательного учреждения (при условии качественной работы связи) не является препятствием для эффективного образовательного процесса);

- асинхронность (подразумевает тот факт, что в процессе обучения обучающий и обучаемый работают по удобному для каждого расписанию);

- охват (количество обучающихся не является критичным параметром);

- рентабельность (под этой особенностью подразумевается экономическая эффективность ДО);

- новые функции и роль преподавателя;

- отличие требований, предъявляемых к обучающимся, по сравнению с традиционным обучением.

- новые информационные технологии (НИТ) (используются все виды информационных технологий, но преимущественно новые информационные технологии, средствами которых являются компьютеры, компьютерные сети, системы мультимедиа и т.д.);

- социальность (дистанционное обучение в определенной степени снимает социальную напряженность, обеспечивая равную возможность получения образования независимо от места проживания и материальных условий);

- интернациональность (дистанционное обучение обеспечивает удобную возможность экспорта и импорта образовательных услуг) [1].

Проведя данный анализ, можно предположить, что внедрение элементов дистанционного обучения в процесс подготовки специалистов по экономическим направлениям позволит:

- повысить качественный уровень получаемого образования (это связано с тем, что дистанционное обучение предполагает широкое использование современных информационных технологий, ряд которых будущим специалистам по экономическим направлениям предстоит использовать в своей повседневной деятельности, например электронная почта, базы данных, видеоконференции и

другие; также, это связано с тем, что использование технологий ДО предполагает наличие у студентов мотивации к получению данного образования, что повышает их ответственность, самосознательность и т.д.);

- снизить затраты на обучение (дистанционное обучение уменьшает нагрузку на аудиторный фонд, ускоряет процесс обработки результатов за счет внедрения современных информационных технологий и т.д., что снижает затраты и себестоимость);

- снизить педагогическую нагрузку на профессорско-преподавательский состав, что позволит больше времени уделять научно-исследовательской деятельности.

Подводя итоги, можно утверждать, что при рациональном использовании современных информационных технологий и элементов дистанционного обучения в процессе подготовки специалистов по экономическим направлениям мы сможем перевести образовательный процесс на новый более высокий уровень.

Список литературы

1. Андреев, А.А. Дидактические основы дистанционного обучения [Электронный ресурс] / А.А. Андреев. – Режим доступа: <http://www.iet.mesi.ru/br/ogl-b.htm>. – Дата доступа: 06.09.2008.
2. Этюды дидактики высшей школы / М.Г. Гарунов [и др.]. – М.: НИИ ВО, 1994. – 135 с.
3. Вдовюк, В.И. Педагогика высшей школы: современные проблемы / В.И. Вдовюк, Г.А. Шабанов. – М.: ВУ, 1996. – 68 с.
4. Давыдов, Н.А. Педагогика / Н.А. Давыдов. – М.: ИЭП, 1997. – 134 с.
5. Теория и методика систем интенсивного обучения / А.А. Золотарев [и др.]. – М.: МГТУ ГА, 1994. – Т. 1 – 4.
6. Сборник категорий, понятий и терминов по военной педагогике ВВШ / под ред. П.Н. Городова. – М., 1990. – 63 с.
7. Дистанционное образование // Проблемы информатизации высшей школы. – М., 1995. – № 3.
8. Домрачев, В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы / В.Г. Домрачев // Высшее образование в России. – 1994. – № 3.
9. Дистанционное обучение / Е.С. Полат [и др.]. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
10. Международный институт дистанционного образования БНТУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kp.by/daily/24128.4/348139>. – Дата доступа: 10.07.2008.
11. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / А.Н. Тихонов [и др.]. – М.: Вита-пресс, 1998. – 256 с.
12. Основные понятия системы дистанционного образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cdo.bseu.by/about/DA.htm>. – Дата доступа: 03.02.2009.

13. Трифонов, В.В. Учебный процесс и его методическое обеспечение / В.В. Трифонов. – М.: ВА им. Ф.Э. Дзержинского, 1993. – 262 с.

The article analyzes the history of distance learning. We give a brief description of opportunities and the basic features of distance learning and its potential use in the preparation of specialists in economic fields.

Ольшевский Сергей Сергеевич, начальник отдела информационно-го обеспечения и технологий дистанционного обучения Института повышения квалификации и переподготовки кадров Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», магистр педагогических наук.

УДК 378.147

О.В. Пичковская-Шевченко, О.В. Яцевич, М.В. Фурс

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

Рассматриваются теоретико-методологические аспекты разработки и использования в учебном процессе одной из наиболее распространенных в мировой практике технологий бизнес-образования – case-study.

Необходимость повышения эффективности экономической деятельности в Беларуси, становление рыночных отношений на современном этапе развития экономики Республики Беларусь требуют соответствующего аппарата управления, специально подготовленных управленческих кадров, которые обладали бы способностью к рациональной (научной) организации и управлению социально-экономическими структурами.

В настоящее время происходит бурное развитие инновационных технологий и методов обучения, которое основывается на использовании современных достижений в области педагогики, психологии и информационных технологий. Среди основных направлений можно указать дистанционное обучение, тренинги, компьютерные обучающие программы, ролевые и деловые игры. Вместе с тем широко используются и проверенные временем методы обучения, такие как кейс-метод, который, как правило, используется при изучении экономики и бизнес-дисциплин. Данный метод занимает центральное место между традиционными методами обучения и

инновационными методами, ориентированными на активное вовлечение слушателей в учебный процесс.

Кейс-метод (case-study, метод анализа ситуаций) является одной из основных технологий бизнес-образования. Наибольшее распространение кейс-метод получил в программах подготовки менеджеров. По мнению экспертов, данный метод наиболее эффективен для развития *профессиональных компетенций менеджеров* – умение систематизации и анализа больших объемов разрозненной информации в ограниченное время, принятие решений в условиях риска и недостаточной информации.

Целью кейс-метода является не только передача знаний, но и отработка навыков управления бизнесом посредством обучения решению сложных слабо формализуемых и неструктурированных проблем. Для осуществления данных задач необходимо критически переосмыслить опыт внутрифирменного и отраслевого управления в мире, но главное – научиться находить наилучшие решения в условиях недостаточной стабильности и неопределенности социально-экономической жизни. В современных условиях развития экономики Республики Беларусь одним из важнейших факторов повышения конкурентоспособности отечественных предприятий становится освоение творческого (креативного) подхода к принятию решений прежде всего со стороны менеджеров всех уровней управления. Переход общества в новое состояние ведет к существенному изменению социальных ролей образования и самообразования, их целей, содержания, функций, технологий.

Обострение конкуренции и развитие экономики создают ситуацию, когда коммерческого успеха могут достичь только организации, обладающие конкурентными преимуществами. Важнейшим из них становится уровень профессиональной подготовки ее руководителей.

По мере развития бизнеса потребность компаний в управленческих кадрах увеличивается. От современного руководителя требуются профессионализм и ответственность, умение принимать продуманные, взвешенные решения, идти на оправданный риск, для этого необходимы знания современных технологий управления бизнесом, умения и навыки их применения.

Мышление руководителя – это, прежде всего, практическое мышление, особенностью которого является необходимость решения не только готовых сформулированных задач и проблем, но и умение их вычленивать, ограничить и правильно формулировать. Следовательно, необходимо таким образом строить процесс обучения, чтобы при-

влекать студентов к работе в группах, где и формируется способность соединять различные точки зрения, в динамике преодолевать препятствия и вырабатывать решения. В реальной жизни менеджер не работает в одиночку, успех бизнеса зависит от его умения создать команду, которая станет командой единомышленников, способной решать нестандартные задачи. В процессе обучения менеджера важно не просто сформировать осознанную компетенцию, а превратить его знания в *неосознанную компетенцию*. Хороший менеджер должен ориентироваться в теории, но главное, уметь ее применить, уметь действовать на основе своих (неявных) знаний [1, с. 71].

Сегодня перед бизнесом в нашей республике встают комплексные задачи, решение которых находится на стыке различных дисциплин и видов деятельности. В настоящее же время сильна специализация различных направлений. Маркетологи хорошо понимают в маркетинге, финансисты – в управлении финансами, «эйчары» – в управлении персоналом, но далеко не многие руководители этих подразделений в состоянии управлять бизнесом в целом, как следствие часто различными службами создаются модели, правильные сами по себе, но не способствующие развитию бизнеса, поэтому необходимость подготовки менеджеров, владеющих видением бизнеса как единой (комплексной) системы, выступает одной из первостепенных задач современного бизнес-образования. Интерактивные методы позволяют исследовать формы организации как всей экономической системы в целом, так и отдельно взятого предприятия, такие виды его деятельности как финансовая и инвестиционная политика в условиях конкуренции, стратегическое планирование, маркетинг. Потери бизнеса от совершаемых менеджерами ошибок могут оказаться невосполнимыми. В современных условиях хозяйствования им необходимо повседневно проявлять, помимо глубоких знаний в своей области, предприимчивость и инициативу, уметь видеть перспективу. Поэтому очень важным фактором, который необходимо учитывать в бизнес-образовании, является обязательность обратной связи в процессе обучения. По методике Business Process Improvement (непрерывное улучшение бизнес-процессов) выделяются 5 уровней бизнес-процессов: хаос; контроль; оптимизация; адаптация; мировой класс. Обратная связь присутствует на высших уровнях, начиная с оптимизации. Важно подчеркнуть, что низшие уровни не обеспечивают конкурентоспособных бизнес-процессов, в связи с чем возникает необходимость построения процесса обучения с обратной связью – с участием студентов (слушателей) [2, с. 124].

С учетом всех этих факторов в бизнес-образовании в развитых странах и используется case-study. В отличие от применяемых в отечественной системе образования учебных примеров, case-study включает в себя как фактический материал, так и методику его рассмотрения, тем самым формируя определенную образовательную технологию – *кейс-технологию*, которая как правило, используется в обучении будущих менеджеров, бизнесменов, юристов и представителей других (в основном гуманитарных) специальностей.

Кейс-технология возникла в начале XX в. в Школе бизнеса Гарвардского университета (США). Главной особенностью технологии было изучение студентами прецедентов, т.е. имевших место в прошлом ситуаций из юридической или деловой практики. Особый упор делался на самостоятельную работу студентов, в процессе которой просматривалась и анализировалась бездна практического материала. В 1910 г. профессор Т. Коупленд стал первым использовать технологию студенческих дискуссий по итогам анализа конкретных ситуаций из жизни бизнеса. Первый сборник конкретных ситуаций был выпущен там же в 1921 г. (The Case Method at the Harvard Business School). С тех пор Гарвардская школа бизнеса выступает в качестве лидера и главного пропагандиста кейс-технологии [3, с. 172]. К середине прошлого столетия она приобрела четкий технологический алгоритм, стала активно использоваться не только в американском, но и в западноевропейском бизнес-образовании. В настоящее время существуют две классические школы кейс-метода: американская и европейская. Американские кейсы, как правило, являются более объемными (20 – 25 страниц текста, 8 – 10 страниц таблиц, графиков, иллюстраций) и направлены на поиск единственно верного решения, европейские кейсы в 1,5 – 2 раза короче и ориентируют на поиск различных решений. Видовую классификацию кейсов также можно представить в таблице.

Таблица – Классификация кейсов

Степень определенности ситуации \ Объем информации	Относительно небольшой	Значительный
	Иллюстративный кейс	Учебный кейс (кейс-упражнение)
Простая		
Сложная	Ситуационный кейс	Комплексный кейс

Иллюстративные кейсы, как правило, не требуют много времени для прочтения и обычно не нуждаются в предварительном изучении студентами, поскольку представляют собой краткое описание одиночной ситуации и могут быть использованы в ходе лекции или занятия для иллюстрации концепции или для постановки проблемы для обсуждения. Оперирование с цифровыми данными в контексте реальной ситуации является более увлекательным для студентов, чем использование тех же умений при чисто академическом упражнении, такую возможность предоставляет *учебный кейс*, посредством которого студенты могут изучить специальные методики, а также провести количественный анализ данных. Если студенту необходимо провести анализ информации, представленной в кейсе, и описать значимые взаимосвязи, существующие между различными элементами данных, отвечая на вопрос: «Почему ситуация такая плохая и как ее исправить?», используется *ситуационный кейс*. Кейс, в котором значимые проблемы завуалированы в большом количестве информационных данных, большая часть которых является не нужной, а основная задача для студентов сводится к определению важнейших проблем и абстрагированию от второстепенных, присутствующих только для отвлечения внимания, является *комплексным*. Дальнейшим усложнением такого кейса является возможность существования взаимосвязи между скрытыми в нем проблемами, а в некоторых случаях отдельный комплексный кейс может выступать как общая структура, в рамках которой на основе других кейсов исследуются конкретные проблемы. Овладение студентом знаниями и навыками в процессе работы над таким кейсом осуществляется в три этапа: 1) представление кейса и самостоятельная работа студента над ним в домашних условиях, 2) работа в аудитории – обсуждение в составе малой группы, 3) представление результатов и участие в дискуссии по итогам работы, которое условно можно разбить на две части: первая часть – это прежде всего рефлексия самих участников относительно итогов обсуждения, различных вариантов разрешения ситуации и результатов работы в целом; вторая часть – подведение итогов преподавателем, который помимо небольших комментариев и замечаний непосредственно по обсуждаемой ситуации, должен оценить работу каждого студента по соответствующим критериям, в качестве которых могут выступать, например, уровень активности студента на всех этапах работы (выступление на основе предварительного анализа, владение категориальным аппаратом, предложение альтернатив, предложение плана реализации решения, участие в

обработке данных, проведение расчетов, умение делать выводы, выступление в итоговой дискуссии), степень аналитичности представленных в письменном виде вариантов решения (большинство ли проблем сформулированы и проанализированы, все ли рассчитано, содержатся ли собственные выводы, были ли продемонстрированы адекватные аналитические методы для анализа данной ситуации), а также и по другим аспектам (например, интересные моменты презентации, творческие находки). Такая многокомпонентность итоговой оценки создает серьезную проблему определения роли кейс-метода в формировании оценки знаний студента по всему курсу. Решение здесь видится в предположении о том, что кейс не является универсальным методом получения и оценки знаний, поскольку не в полном объеме отражает ключевые положения той системы знаний и навыков, которыми студент должен овладеть, следовательно, необходимо дополнить его другими методами (устный или письменный экзамен, тест, эссе), а оценке, полученной студентом от анализа кейса, задается определенное количество баллов, которые входят в определение его рейтинговой оценки.

В заключение следует отметить, что бизнес-школы за рубежом значительное время выделяют для обучения на основе кейс-технологии. Процент учебного времени, отводимого для рассмотрения кейсов в западных вузах, колеблется от 30 % (The Wharton School of the University of Pennsylvania) до 75 – 80 % (IESE Business School, Harvard Business School) [3, с. 173]. Кейс-технология также стала наиболее известной в программах подготовки менеджеров, в том числе в программах MBA. Она эффективна прежде всего для формирования таких ключевых профессиональных компетенций менеджеров в процессе обучения, как коммуникабельность, лидерство, умение анализировать в короткие сроки большой объем неупорядоченной информации, принятие решений в условиях стресса и недостаточной информации. Современная экономика требует от работника реальных практических умений и навыков, поэтому улучшение качества обучения требует укрепления деловых связей учебных заведений с конкретными субъектами хозяйствования, сочетания аудиторных учебных занятий с приобретением практических навыков, например, посредством стажировок на передовых предприятиях, либо решения кейсов, составленных на основе материалов этих предприятий. Применение кейс-технологии при преподавании бизнес-дисциплин позволяет превратить абстрактные знания в эффективный инструмент менеджера, который помогает прой-

ти от замеченной вовремя проблемы к обоснованно принятому решению и его успешной реализации.

Список литературы

1. Грабауров, В.А. Бизнес-образование с использованием case-study / В.А. Грабауров // Актуальные проблемы бизнес-образования: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 16-17 апр. 2008 г. / Бел. гос. ун-т, Ин-т бизнеса и менеджмента технологий; редкол.: В.В. Апанасович (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2008. – С. 70 – 73.
2. Кондратьев, В.В. Проектируем корпоративную архитектуру / В.В. Кондратьев, В.Я. Лоренц. – М.: Эксмо, 2006. – 208 с.
3. Путеводитель по МВА в России и за рубежом. – 3-е изд. – М.: Begin Group, 2004. – 334 с.

In article the problem of perfection of system of training of experts – managers is analyzed. Case-study It is effective first of all at formation key professional the competence of managers. The basic making technologies are considered: kinds of cases, algorithm of work, a problem of formation of a final estimation. It is shown, that application of case – study at teaching business – disciplines allows to transform abstract knowledge into the effective tool of the manager.

Пичковская-Шевченко Оксана Викторовна, ст. преподаватель кафедры экономики и управления на предприятии факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». E-mail: shevchenko-o@mail.ru.

Яцевич Ольга Викторовна, методист деканата инженерно-строительного факультета Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Фурс Михаил Владимирович, доцент кафедры экономики и управления на предприятии факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат философских наук, доцент.

Раздел 2. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

УДК 339.137:332.142

Л.Ю. Герасимович, В.В. Рабцевич

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье показана роль формирования ключевых компетенций: социально-политической, коммуникативной, информационной, социокультурной, которые в своей совокупности становятся главной целью образования личности в соответствии с требованиями современного информационного поликультурного мира. Среди этих компетенций научно-исследовательская и учебно-исследовательская представляют важную системообразующую и являются не только целью, но и средством эффективного развития личности в процессе подготовки специалиста.

Перестройка структуры и содержания высшего образования, новые требования к образовательному уровню специалистов и их конкурентоспособности при свободном трудоустройстве, диктуемые условиями современного общества, определяют необходимость качественной подготовки специалистов. Компетентность – степень выраженности присущего человеку профессионального опыта в информационных рамках конкретной должности; глубокое, доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также соответствующих умений и навыков; совокупность знаний, позволяющих ориентироваться в чем-либо со знанием дела. Компетентность составляет ресурс (потенциал) выпускника университета, а компетентность – это актуальное проявление компетенции в деятельности.

С точки зрения методологической модель как схема профессиональной компетенции выпускников должна отражать этапы формирования их разноуровневых типов. Чтобы специалист был способен к креативному мышлению, то есть чтобы был способен к генерированию оригинальных, нетрадиционных подходов в будущей работе, необходимо уже на студенческой скамье научить его само-

стоятельно ставить и решать инновационные задачи. Но разработка нетривиальных задач доступна только неофитам, прошедшим известную ступень обучения.

Ставшие хрестоматийными после исследований В.П. Беспалько [1] положения дидактики выделяют наличие нескольких уровней усвоения материала и учебной деятельности обучаемого.

Так, начальным этапом обучения считается репродуктивная (на уровне простого воспроизводства) деятельность. Ее первый уровень предполагает деятельность по узнаванию ранее изученного, или уровень знакомства. В самостоятельной работе это обозначает действие с подсказкой. При контроле студент осваивает тесты на опознание, тесты на различение, тесты на классификацию. Процесс развития компетенций пока включает освоение опыта познавательной деятельности, фиксированного в форме ее результатов – знаний. Здесь обучающийся отвечает на вопрос, что он знает.

Второй уровень репродуктивной деятельности представляет собой действие по памяти, деятельность по воспроизведению без подсказки, или алгоритмический уровень. При контроле студент осваивает тесты-подстановки, тесты-конструктивные копии, тесты- типовые задачи. Опыт осуществления известных способов деятельности в своей будущей профессиональной области и смежных областях проявляется в форме умения действовать по образцу. Здесь студент может ответить на вопрос, что он умеет.

Продуктивная же деятельность студента фиксируется в виде действий в нестандартной ситуации, на эвристическом уровне, когда добывается субъективно (то есть для автора) новая информация, а также в виде исследовательской деятельности, на творческом уровне, когда добывается объективно (то есть ранее неизвестная в научном обществе) новая информация. В вузовском обучении это проявляется в двух типах исследовательской деятельности – учебно-исследовательской и научно-исследовательской. Процесс развития компетенций здесь пополняется опытом творческой деятельности в профессионально-ориентированной сфере – в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях, а также опытом осуществления эмоционально-ценностных отношений, связанных с использованием компетенций в различных сферах, – в форме личностных ориентаций.

При этом выстраиваются модельные ряды образовательных компетенций в подготовке специалистов. В первый ряд следует отнести познавательные компетенции (способность добывать, усваи-

вать знания, владение навыками исследовательской, поисковой работы) и коммуникативные компетенции (коммуникабельность, владение диалогом, культурой речи, способность к лидерству, организаторские умения, доверительные отношения). Во втором ряду помещаются более сложные интеллектуально-креативные компетенции (творческий подход, развитость воображения, способность к инновациям, эвристичность мышления, созидательная направленность) и эстетические компетенции (умение достигать гармонии, владение культурой самовыражения, стремление к совершенству).

Сформированные компетенции наделяются свойством бинарного действия. С одной стороны, эти компетенции выступают как сугубо учебные, которые свидетельствуют об умении и способности успешно учиться. А с другой стороны, они обладают самостоятельной ценностью, подразумевая готовность и способность будущего специалиста к саморазвитию и созданию в своей работе профессионально развивающей среды. Такое свойство образовательных компетенций иллюстрируется имеющимся в литературе рис. [2, с. 11], где нумерация функций отражает и последовательность формирования соответствующих компетенций.



Рисунок – Функции образовательных компетенций в подготовке студентов вуза

В вузах удельный вес воспроизводственной учебной деятельности студентов преобладает в той части самостоятельной работы, которая является учебной деятельностью студентов, организованной преподавателем. Известно, что в образовательном процессе высшего профессионального образовательного учреждения выделяется два вида самостоятельной работы студентов – индивидуальная и групповая учебная деятельность, осуществляемая аудиторно и внеаудиторно по заданиям преподавателя, без непосредственного его участия. Аудиторная самостоятельная работа по дисциплине выполняется на учебных занятиях под непосредственным руководством преподавателя и по его заданию. Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется студентом по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия. Здесь присутствуют все варианты тестирования, различные виды развернутых контрольных работ, отработка непосредственно на лабораторных и практических занятиях. Но где и как контролируется степень ее освоения? К сожалению, в методических принципах работы преподавателей различных курсов нет обязательства применять тот или иной уровень самостоятельной учебной деятельности студентов.

На нашем факультете предстоит определить принципы и подходы к организации самостоятельной работы студентов и преподавателей. Система организации самостоятельной работы студентов должна выполнить такие задачи, как обеспечение единства, непрерывности и целостности образовательного процесса на всех этапах его осуществления; создание условий для формирования у студентов навыков самостоятельной учебной, научно-исследовательской и практической работы, критического мышления; содействие углублению и расширению профессиональных научных и практических интересов студентов; применение знаний в нетрадиционных ситуациях; формирование самостоятельности мышления, постоянной потребности к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

В основе организации самостоятельной работы студентов должна лежать ориентированность целей образования на потребности общества и рынок труда, следовательно, ориентация на студентоцентрированность, что должно изменить роль преподавателя и проектирование результатов образования. Тогда студент становится не объектом процесса обучения, а его субъектом. Он должен не только овладеть определенным объемом знаний, умений, навыков, но научиться самостоятельно приобретать знания, работать с информацией, овла-

девать способами познавательной деятельности, применять полученные знания, умения, навыки в практической деятельности, развивать свои профессионально-значимые качества, которые обеспечат его общекультурную и профессиональную компетентность.

При системной организации самостоятельной работы иначе должно определяться и ее содержание. Важным моментом является необходимость представления студенту не стандартных заданий, на которые существуют готовые варианты ответов, а комплексных исследовательских заданий, которые требуют демонстрации всех знаний и умений из проверяемой области.

При том же соответствии требованиям государственных образовательных стандартов и программ формирование содержания самостоятельной работы должно включать в себя:

- определение и обоснование необходимого минимума разделов, тем вопросов, заданий, выносимых на аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу студентов;
- определение содержания и объема теоретической учебной информации и практических заданий по каждой теме, которые выносятся на самостоятельную работу;
- отбор и предложение методов и форм самостоятельной работы студентов в соответствии с современными технологиями обучения;
- определение форм и методов контроля за выполнением самостоятельных заданий студентами;
- разработку критериев оценки результатов внеаудиторной работы, самостоятельной работы с учетом требований к уровню подготовки студентов, определенных Госстандартом;
- планирование объема времени, отводимого на внеаудиторную самостоятельную работу по учебной дисциплине согласно Госстандарту и учебному плану;
- консультации студентов по методике самостоятельной работы, по выполнению конкретных заданий по дисциплине, научной организацией труда, по критериям оценки качества выполняемой самостоятельной работы, по целям, средствам, трудоемкости, срокам выполнения, формам контроля самостоятельной работы студентов.

Организация самостоятельной работы студентов должна также включать определение организационных форм самостоятельной работы студентов в соответствии с содержанием учебной дисциплины, графиком учебного процесса, учебным планом, с особенностями студенческой аудитории, индивидуальными особенностями студентов; обеспечение студентов информацией, списками специ-

альной литературы и других источников; обеспечение графиком выполнения самостоятельной работы; обеспечение графиком консультаций; обеспечение методическими разработками тем для самостоятельного изучения; обеспечение информационно-методическими материалами (рабочей программой дисциплины, методическими указаниями, заданиями для самоконтроля и т.п.); обеспечение критериями оценки качества той или иной формы самостоятельной работы.

Общепедагогическими критериями оценки результатов организованной самостоятельной работы студента являются:

- уровень освоения студентом учебного материала на уровне учебных компетенций;
- умение студента использовать теоретические знания при выполнении практических задач;
- сформированность общеучебных умений;
- обоснованность и четкость изложения ответа;
- оформление отчетного материала в соответствии с требованиями;
- творческий подход к выполнению самостоятельной работы;
- уровень сформированности аналитических, прогностических, рефлексивных умений;
- уровень владения устным и письменным общением;
- уровень владения новыми технологиями, понимание их применения, их сила и слабости, способность критического отношения к информации;
- уровень ответственности за свое обучение и самоорганизацию самостоятельной познавательной деятельности.

Диагностика высшего уровня компетентности студента сопрягается с ответом на вопрос, что он уже сделал, делал неоднократно. Здесь компетентность – это проверенные в конкретных работах знания и умения.

Критерии и показатели сформированности образовательных компетенций студентов могут быть проверены по уровням критериев: *лично-смысловых*: показатели – мотивационно-ценностное отношение к овладению содержанием образовательных компетенций (начальный уровень сформированности образовательных компетенций); *культуросообразность* как познавательная целостность, интеллектуализация (элементарный уровень сформированности); *операционально-действенных*: показатели – полнота и действенность знаний, умений и навыков (продвинутый); *рефлексив-*

ных: показатели – способность к рефлексии, владение студентами способами самоанализа, самооценки своей деятельности (высокий уровень сформированности образовательных компетенций).

В целом диагностические средства по освоению компетенций должны выявить:

- готовность студента к проявлению компетенции (мотивационный аспект);
- владение знанием содержания компетенции (когнитивный аспект);
- наличие у студента опыта проявления компетенции в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);
- отношение студента к содержанию компетенции и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- эмоционально-волевою регуляцию студентом процесса и результата проявления компетенции.

В формировании указанных компетенций особую роль играет научно-исследовательская работа студентов (НИРС). Именно НИРС способствует созданию условий для углубления и развития профессиональных теоретических знаний, их применения на практике, для привития студентам навыков постановки и проведения самостоятельных научных исследований, для привлечения наиболее способных студентов к решению актуальных проблем экономики, обоснованного выбора студентами научного направления, где бы наиболее ярко могли проявиться их творческие способности, – качественного профессионального становления будущего специалиста.

Практика показывает, что успешное формирование исследовательской компетентности происходит в условиях внеаудиторной образовательной деятельности, которая предусмотрена на протяжении всего процесса обучения, начиная с первого курса. Началом такой работы является подготовка информации на заданную тему, написание рефератов, сообщений, докладов, подготовка презентаций в процессе самостоятельной работы студентов по различным дисциплинам. Студенты используют материалы собственных микроисследований, изучают и обрабатывают литературу по темам семинарских занятий, курсовых по предметам. К третьему курсу, когда им предстоит выполнять курсовые по специальности, они уже имеют общее представление о работе с библиографическими указателями, учебной и специальной литературой, периодическими изданиями, использованием информационных ресурсов Интернет. Од-

нако эти умения не систематизированы, не включены в систему общих учебных умений, не переведены на уровень компетентности, которая определяется не через сумму знаний и умений, а характеризует умение человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт.

В общем плане компетентность научного плана может быть определена как способность студента к целенаправленной деятельности, как основанная на знаниях способность достичь сознательно поставленной цели. В этой системе должны присутствовать умения, связанные с выполнением действий как в реальное время, так и с переносом в новые условия, на основе имеющихся у субъекта знаний и навыков. Система должна включать отбор знаний, связанных с задачей, выделение существенных для задачи свойств, определение на этой основе системы преобразований, контроль результатов путем их соотнесения с поставленной целью и корректировку на этой основе описанного процесса.

Требования ВАК Республики Беларусь, предъявляемые к оценке научно-исследовательских работ, включают актуальность темы исследования; степень новизны основных положений и результатов работы, освещаемых автором; обоснованность и достоверность выводов и рекомендаций; научную, практическую и экономическую значимость результатов исследований автора; конкретные предложения о возможном использовании разработок автора в народном хозяйстве. Эти требования относятся и к сфере экономических исследований. Следует научить студентов не просто пользоваться фундаментальными знаниями и методами, а пользоваться ими в том числе для решения узких профессиональных задач экономики [3].

Особенность научного исследования состоит в том, что в нем специфичны и содержание, и форма. В содержании представлены строго выверенные по принятым в науке правилам утверждения, несущие новое для общества знание, а форма должна способствовать воспроизводимости этого знания, доказательно защищенного и введенного в научный оборот. Компетенции должны охватывать технологию как организацию деятельности по созданию нового знания и доказательство его достоверности и новизны.

Исследовательские умения, как правило, принято делить на методологические и предметные, а методологические, в свою очередь, на теоретические и практические [4].

К теоретическим относятся компетенции: определять цель, объект, задачи работы; формулировать проблему, гипотезу исследования; про-

ектировать и планировать ход исследовательской работы; производить оценку вариантов исследования и делать выбор оптимального; предвидеть ошибки и затруднения при проведении и оценивании результатов работы; применять методы теоретического анализа и синтеза в процессе работы; выделять причинно-следственные связи, делать выводы.

К компетенциям практического характера можно отнести умения организовывать рабочее место; рационально использовать рабочее время; осуществлять самоконтроль за выполнением работы; работать с учебной и научной литературой, справочниками; работать с компьютерными поисковыми системами; представлять результаты исследовательской работы в виде отчета, научной статьи и др.

Наконец, предметно-теоретические компетенции должны включать умения планировать экономический эксперимент; применять основные методы и методики экономического исследования; умения по обработке полученных данных и интерпретации результатов исследования; определять условия экономического эксперимента; анализировать и интерпретировать полученные результаты с учетом данных, имеющихся в современной литературе; умения по оперированию эмпирическими, теоретическими методами научного познания, описания научных фактов и их анализа в экономическом исследовании.

К форме научного труда относится также общезыковая компетенция студентов, в частности, понимание и создание научного текста. В научном произведении выражается научное знание, которое можно представить и в динамике его получения, т.е. в движении от незнания к знанию, и в статическом состоянии, т.е. как результат, продукт процесса его получения.

Структура научного произведения максимально отражает значимость и научную емкость каждого фрагмента, каждой части исследования. В динамическом аспекте в тексте как бы реконструируется путь развития научного знания: формирование проблемы – выдвижение гипотезы (членимой на комплекс частных предположений) – аргументация гипотетических утверждений посредством теоретических доказательств и эмпирических (научных) фактов – формирование концепции. С этой схемой научно-познавательной деятельности ученого соотносится типовая композиция высоконаучного – теоретического произведения, или композиция знания, которое излагается в научном произведении.

В статистическом аспекте содержания из текста можно «извлечь» научное знание в готовом виде: описания понятий, определения понятий, классификации, цитируемые тексты и пр. Естествен-

но, что в научном стиле изложения существуют определенные правила оформления всех этих форм репрезентации научного знания специальными стереотипными единицами.

Овладение языком на функциональной основе составляет важную компоненту научных компетенций студента в системе научно-исследовательской работы студентов в условиях новой парадигмы развития высшего профессионального образования.

Необходимо отметить, что обучение научному поиску следует осуществлять на разных уровнях (от репродуктивного к исследовательскому), и эта система должна быть сквозной и охватывать весь процесс обучения студентов. К примеру, для факультета экономики и управления ГрГУ надо признать очевидное различие уровней творчества и обобщения в курсовых работах по специализации первой, на младших курсах, и второй, на старших курсах обучения. По учебному плану первая выполняется в 6 семестре, а вторая – в 8 семестре дневной формы обучения. В первой курсовой работе по специализации возможно исследование на основе литературного материала.

Это вызывается тем, что ко времени написания работы по специализации на соответствующих курсах не вычитаны все учебные дисциплины, позволяющие свободно оперировать инструментами оценки практических ситуаций на реальном предприятии, а также не пройдена производственная практика. Поэтому в первой курсовой работе возможны творческие сюжеты, выполненные преимущественно на литературном материале. Их задача – всесторонне обосновать оптимальную модель дальнейшего исследования темы на материале уже конкретного предприятия. Исследование материалов конкретного предприятия является обязательным условием выполнения второй по учебному плану курсовой работы, непосредственно предшествующей выпускной дипломной работе. Разумеется, и первое исследование на материалах конкретного предприятия возможно для заочников, работающих на этом предприятии (или имеющих доступ к материалам предприятия).

Очевидно, возможны варианты развития исследовательских компетенций студентов по этапам:

1. Учебная деятельность студентов – освоение познавательных компетенций (способность добывать, усваивать знания, владение навыками поисковой работы по учебным заданиям, владение эффективными информационными технологиями);
2. Учебная деятельность студентов – формирование креативных компетенций (творческий подход, развитость воображения,

способность к инновациям, владение механизмами мышления, связанными с постановкой цели и выработкой концепции ее достижения, созидательная направленность в пределах учебных заданий);

3. Учебно-исследовательская деятельность студентов – формирование исследовательских компетенций (постановка задачи, анализ имеющейся информации, условий, методов, планирование и организация исследования, анализ и обобщение полученных результатов, их объяснение на основе учебных задач);

4. Научно-исследовательская деятельность студентов – формирование научно-исследовательских компетенций (формулировка исходных гипотез, теоретический анализ гипотез, проверка гипотез на основе полученных фактов, формулировка новых фактов, получение объяснений и научных предсказаний, готовность к научному и техническому творчеству, поиску новых оптимальных решений профессиональных задач, владение методологией и технологиями научно-исследовательской, инновационной, внедренческой работы по профилю специальности).

Обучение основам научных исследований в гуманитарном образовании обуславливает качество подготовки специалиста, его конкурентоспособность на рынке труда, формирование способности компетентно решать профессиональные задачи.

Список литературы

1. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж, 1987.
2. Белова, А.Н. Формирование образовательных компетенций студентов вуза культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук // А.Н. Белова. – М.: Моск. гуманит. ун-т, 2009.
3. Рекомендации по повышению качества содержания материалов, предоставляемых к публикации в журнале // Белорусский экономический журнал. – 2009. – № 3. – С. 150.
4. Горулев, Д.А. Унификация системы оценки результатов научной деятельности студентов [Электронный ресурс] / Д.А. Горулев. – Режим доступа: <http://ejournal.fines.ru/>. – Дата доступа: 13.11.2009.

In the article illustrated, that the forming keyword competence: socio-political, communicative, informational, sociocultural – to stand main objective in education of personality according to demand modern information policultural world. Among enumeration competence: research and education this means in effective development of personality in the process of training specialist.

Герасимович Любовь Юльяновна, доцент кафедры экономической теории экономического факультета Учреждения образования «Гродненс-

кий государственный аграрный университет», кандидат экономических наук, доцент.

Рабцевич Валентина Вениаминовна, зав. кафедрой менеджмента факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», доктор исторических наук, профессор. E-mail: rabsevich@mail.ru.

УДК 681.3.016(075.8)

С.А. Гончаров

УЧЕБНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ИЗУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ДИСЦИПЛИНЫ «СЕТЕВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

В статье рассматриваются проблемы и перспективы развития нового социального и технологического явления – социальных сетей; их основные характеристики, программные платформы и системы управления контентом, реализующие различные типы социальных сетей. Приведен пример использования SMS на факультете экономики и управления ГрГУ им. Я. Купалы.

Термин «социальная сеть» был введен в 1954 году социологом из «Манчестерской школы» Джеймсом. Понятие «социальная сеть» во второй половине XX века стало популярным у западных исследователей общества; в английском языке оно стало общеупотребительным. Общепонятны в английском выражения вроде «чья-то предпринимательская сеть»: данный пример означает круг знакомых какому-то человеку людей, имеющих для него предпринимательский интерес, а также все подобные круги знакомств тех людей, и так далее до какого-то уровня значимости.

«Социальной сетью» в Интернете может называться услуга, способствующая образованию и поддержанию социальных кругов и сетей и работающая посредством Всемирной сети [1].

Структуры и типы сетей. Внутри одной и той же совокупности элементов можно построить различные типы сетей, например, неформальные, семантические, статусные и т.п. [2, с. 5].

Уровень «центров» предполагает их сравнение в рамках сети. «Клики» характеризуются более интенсивным внутренним обменом. Общесетевой системный уровень описывается доминированием и связностью. Доминирование – это отклонение от равномерного распределения связей между «центрами» и «кликами». В сис-

теме, характеризующейся высокой степенью доминирования, большинство связей будут соединять «центры» и «клики». Комбинация доминирования и коммуникативности позволяет установить четыре типа сетевых структур (рис.).

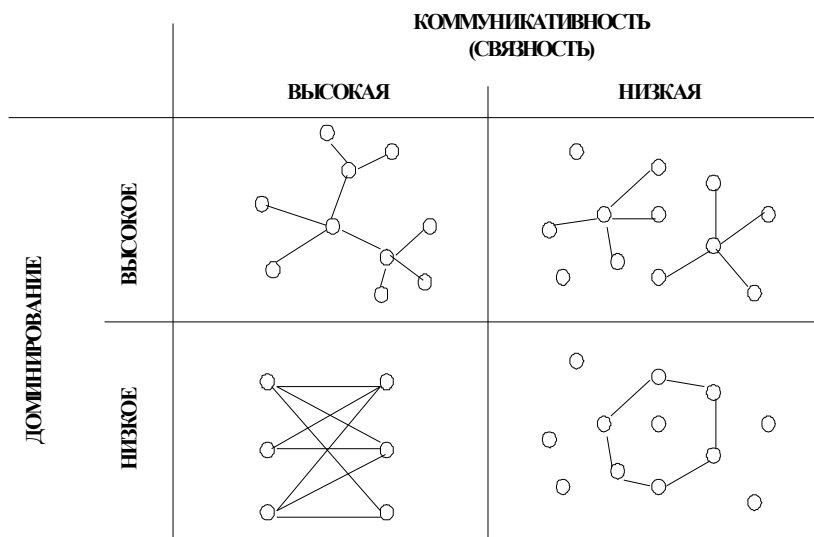


Рисунок – Типы сетевых структур

В системе с высокой связанностью и низкой доминантностью общее число связей распределено относительно равномерно таким образом, что потоки направлены от одного фрагмента системы к другому. Система с низкой коммуникативностью и низкой доминантностью присуща диффузным, слабоинтегрированным популяциям. Система с низкой коммуникативностью и высокой доминантностью сосредотачивает связи в определенных ареалах сообщества и обозначает его декомпозицию.

Таким образом, для реализации системы с высоким уровнем доминантности и высокой коммуникативностью в вычислительных сетях необходимо реализовать принцип «клиент/сервер» с помощью соответствующего программного обеспечения. Необходимо отметить, что именно такие системы реализуются во Всемирной сети, что позволяет социальным сетям быстро и эффективно развиваться в Интернете.

Программные платформы для создания социальных сетей.

Для создания социальных сетей, относимых к новому – Web 2.0 поколению, предлагаются интегрированные программные решения, которые показаны в таблице.

CMS (Content Management System) – это система управления контентом (содержимым) сайта. Чаще всего CMS переводят как «система управления сайтом» или «движок» сайта.

Именно подобные системы позволяют реализовать возможности социальных сетей, то есть системы управления контентом являются основой реализации социальных сетей в Интернете, либо в локальных сетях, реализующих Интернетом.

Современные CMS позволяют создавать сайты различной сложности, как сайты-визитки, так и многофункциональные порталы людям, далеким от программных кодов и баз данных. Все, что от вас требуется, это зарегистрировать домен, купить хостинг, и установить выбранную вами CMS.

Таблица 1 – Программные платформы

Корпорация / Автор	Основные функции	Примечание
Netscape Марк Андерсен	Набор интерфейсов для приложений PHP и AJAX	Масштабируемые Web 2.0 проекты
Корпорация MySQL	Хостинг проектов на MySQL, технологии RSS и XML.	Технология LAMP (Linux Apache MySQL PHP/Perl/Python) или WAMP (Windows Apache MySQL PHP/Perl/Python)
Yahoo	Библиотека YUI, аналог AJAX	

Источник: собственная разработка автора на основе данных [3].

Сейчас существует огромное количество CMS, которые можно условно разделить по функциональности на блоги, интернет-магазины, форумы, энциклопедии, порталы. И для того, чтобы выбрать наиболее подходящую, необходимо продумать концепцию будущего сайта. Каким он должен обладать функционалом, как выглядеть. Если вы, например, планируете размещать новости и файлы по категориям, разные опросы на каждой странице, различные интерактивные сервисы, то вам необходимо подбирать систему управления из CMS с функциональностью портал, обращая внимание на модульный состав,

возможности, распространенность среди пользователей, дополнительный набор для CMS (модули, скрипты, темы оформления и др.).

Подходить к процессу выбора CMS для своего сайта следует основательно.

Для начала необходимо определиться, в чем положительные и отрицательные стороны коммерческих продуктов, а чем бесплатные CMS лучше или хуже.

Главный положительный момент бесплатной CMS (кроме ее бесплатности) – открытый исходный код движка. Кроме этого, большинство бесплатных CMS позволяют создавать дополнительные модули и темы оформления. Кроме того, вы можете использовать бесплатные дополнения, уже написанные другими программистами.

Основной недостаток свободно распространяемых CMS заключается в том, что открытый исходный код позволяет злоумышленникам найти уязвимость в движке и использовать ее для взлома вашего сайта.

Коммерческие системы управления контентом, как правило, имеют закрытый исходный код, что даёт более высокую степень защищенности CMS.

Коммерческие CMS регулярно обновляются и улучшаются. При этом принимаются во внимание пожелания пользователей. Это, естественно, положительно сказывается как на уровне безопасности, так и на качестве функционала.

Большинство представленных на рынке CMS построены на языке web-программирования PHP и используют для хранения контента (данных) базу данных MySQL. Связка PHP и MySQL является, наверное, самым популярным решением как для CMS-систем, так и для построения проектов типа интернет-магазина или крупного портала.

Можно сделать следующие выводы. Бесплатная CMS подойдет вам в том случае, если вы имеете достаточно времени и желания, чтобы разбираться в движке, учиться писать модули для системы. Если же Вы собираетесь делать сайт, на котором будет публиковаться ценная информация, попадание которой в руки недоброжелателей может нанести урон вашим интересам, ни о каких бесплатных CMS речи быть не может.

Применение CMS в учебном процессе. Как показывает анализ Интернет-ресурсов, наиболее популярными системами Интернет-обучения (Learning management system – LMS) являются следующие:

1. WebCT
2. Black Board
3. Learning Space

4. Moodle
5. Learn eXact
6. Прометей
7. Openet.ru

По функциональным возможностям все эти системы близки, разница лишь в стоимости, интерфейсе, в организации поддержки и в требованиях к технике и программному обеспечению. По результатам анализа указанных систем можно сделать следующие выводы.

Системы Black Board, Learning Space и Learn eXact весьма дороги, речь идет о десятках тысяч долларов, кроме того, предъявляются высокие требования к серверу, в частности, для работы Learning Space необходима лицензия на программное обеспечение IBM Lotus Notes. Система WebCT несколько дешевле, что обеспечило ей высокую популярность, однако способ оплаты ее эксплуатации (за каждого слушателя) оказывается весьма невыгодным, так как с каждым годом оплата возрастает, по мере перехода студентов с курса на курс. Система Openet.ru является очень недорогим и эффективным инструментом поддержки Интернет-обучения, однако жесткая схема документооборота затрудняет ее применение в вузах, где уже существует собственная АСУ. Одной из популярнейших систем является система Прометей, сочетающая сравнительно низкую стоимость с набором не только функций, но и инструментов (Дизайнер курсов, Редактор тестов и т.д.). Система требует серверного программного обеспечения фирмы MicroSoft, включая SQL сервер.

Особняком стоит LMS (Learning Management System) Moodle. В списке это единственная бесплатная система, в то же время огромный набор реализованных функций, удобство и простота использования позволили ей получить широчайшее распространение.

Программный комплекс с открытым кодом Moodle является специализированной системой управления учебным процессом, предназначенной для использования в сети Интернет [4]. Moodle реализована в виде системы с открытым кодом, поддерживаемой сообществом разработчиков посредством сайта www.moodle.org, на котором находятся документация, инсталляционные пакеты последней версии, а также средства он-лайн поддержки пользователей и разработчиков.

Для работы системы необходим сервер, поддерживающий работу СУБД MySQL и препроцессора PHP, функционирующий на любой платформе. Следует отметить, что система Moodle предоставляет широчайшие возможности по реализации различных обучающих функций, в частности, система имеет такие средства, как:

- задания обучаемым с возможностью отправки ответа в произвольном виде (текст, файл и т.п.);
- форумы для обсуждения с широкими возможностями управления;
- чаты;
- система тестирования, поддерживающая импорт заданий в форматах различных систем подготовки тестов;
- система управления учебным курсом;
- система учета действий всех категорий пользователей в течение настраиваемого периода;
- система авторизации и аутентификации, обеспечивающая разделение функций и разграничение прав доступа различным категориям пользователей;
- развитая система обмена сообщениями, в том числе система подписки и уведомлений и др.

Таким образом, данная система управления контентом реализует практически все составляющие социальных сетей, включая интерактивное общение преподавателя с обучаемым, а также общение студентов друг с другом. Следует отметить, что преподаватель в рамках системы Moodle имеет возможность организовать учебный процесс удобным для него (и студентов) образом.

Важнейшим достоинством системы является поддержка ряда международных стандартов в области образовательных ресурсов, что обеспечивает возможность обмена отдельными ресурсами и полными учебно-методическими комплексами как между факультетами и кафедрами, так и с другими вузами.

Система статистики обеспечивает постоянный мониторинг работы всех пользователей системы, преподаватель может в любой момент посмотреть, когда и что делал студент на сайте – сколько раз обращался к ресурсам, сколько раз обращался к форумам и что именно делал – отвечал, задавал вопросы и т.д. Администратор сайта имеет доступ к полной статистике, включая действия преподавателей.

Следует отметить тот факт, что LMS Moodle является курсоориентированной системой – все учебные, методические и организационные модули сгруппированы в курсах (дисциплинах), пользователю нет необходимости обращаться к другим разделам сайта. Ссылка на внешние ресурсы размещается так же, как и на внутренние, причем возможно открытие внешнего ресурса в том же окне, с сохранением меню курса.

Пример использования CMS в УО «ГрГУ им. Я. Купалы».

На факультете экономики и управления Гродненского университета второй год функционирует библиотека электронных книг и ссылок на сайты экономической тематики.

Необходимость создания сайта с электронной библиотекой обусловлено тем, что системы обучения Moodle и Zope (применяется в качестве базовой при создании сайта факультета) являются курсоориентированными. Таким образом, каждый преподаватель размещает литературу по своему предмету внутри курса, что влечёт за собой размещение некоторых учебников в разных курсах. Решение данной проблемы на факультете экономики и управления нашли в создании централизованной библиотеки электронных изданий, доступной только из локальной сети университета.

При подборе нужного программного обеспечения для создания данного сайта было проанализировано более 100 различных CMS (данные взяты с сайта <http://www.vigon.ru>) по следующим критериям:

- установка CMS – простота и удобство установки CMS-системы на сервер, а также требования к серверному программному обеспечению;
- работа CMS – скорость загрузки страниц, навигация и наличие ошибок;
- настройка и управление – отладка системы пользователем, возможности административной части по управлению сайтом;
- локализация – поддержка CMS-системой русскоязычного интерфейса и административной части, оценка перевода и наличие портала, посвященного CMS, на русском языке;
- работа с различным типом контента без установки дополнительных модулей;
- оформление – наличие различных тем в дистрибутиве, возможность подключения дополнительных шаблонов и их динамическая масштабируемость;
- форум – оценка работы форума, его отладка, возможности и скорость работы;
- плагины – поддержка дополнительных модулей и их установка;
- функциональность – встроенные в дистрибутив плагины и их работа.

В качестве тестового стенда использовался сервер с собственным доменным именем, который был доступен из Интернета. На нем была установлена операционная система Windows XP. Web-сер-

вером служил бесплатный сервис Apache версии 1.3.33. Версия языка программирования PHP, установленного на сервере, – 5.0.4. В качестве базы данных использовался пакет MySQL версии 4.1.10a. Данная конфигурация была реализована в пакете WAMP 5.

Из всех доступных для бесплатного скачивания CMS были отобраны следующие пакеты: PHPNuke, Hoops, E107, Drupal и Joomla. В качестве дополнительных критериев выступало наличие встроенного форума и работа с разнообразным контентом без дополнительных надстроек. Впоследствии CMS-система eZ publish была отклонена, поскольку не поддерживает работу на PHP выше 4-й версии, пакет Hoops – по причине отсутствия встроенного форума, а Joomla – из-за требования дополнительных надстроек и модификаций при работе с разным типом контентов. В конечном счете среди выбранных CMS-систем остались PHPNuke, Drupal и E107. Однако оказалось, что PHPNuke нестабильно работает под ОС Windows, а Drupal имеет весьма ограниченный набор шаблонов и требует дополнительных усилий по размещению программного обеспечения сайта на сервере. Таким образом, выбрана была CMS E107, подошедшая по всем параметрам.

За время существования сайта было сделано более 5 тысяч посещений, скачано более 2 000 книг. В настоящее время в библиотеке размещено более 300 книг по математике, информационным и экономическим дисциплинам. Размещено также три учебных фильма по финансовым вопросам. Существует база данных ссылок на сайты университетов и факультетов экономического профиля из Беларуси, России, Польши, Украины, Чехии и некоторых стран СНГ (всего более 100 ссылок).

Однако в процессе эксплуатации выявлен недостаток данной системы: полноценно E107 работает только с одним из типов браузеров (либо с Internet Explorer, либо с Mozilla FireFox или Opera).

В планах развития стоит включение студенческого форума и новостной страницы.

Список литературы

1. Сазанов, В.М. Социальные сети [Электронный ресурс] / В.М. Сазанов. – Режим доступа: <http://ntl-cbm.narod.ru/>. – Дата доступа: 23.04.2008.
2. Градосельская, Г.В. Сетевые измерения в социологии: учеб. пособие / Г.В. Градосельская. – М.: Издат. дом «Новый учебник», 2007. – 325 с.
3. Бобровский, С. Про Web 2.0, 3.0 и 4.0 PC Week № 48 [Электронный ресурс] / С. Бобровский. – Режим доступа: <http://pcweek.ru/?ID=622472>. – Дата доступа: 02.10.2007.

4. Гаевская, Е.Г. Система дистанционного обучения MOODLE: метод. указ. для практ. занятий: учеб. пособие / Е.Г. Гаевская. – СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2007. – 27 с.

In this article problems and prospects of development new social and technological the phenomenon – social networks are considered. It is told about their basic characteristics, program platforms and the control systems of a content realising various types of social networks. The example of use CMS at economy and management faculty in Yanka Kupala Grodno State University is resulted.

Гончаров Сергей Леонидович, ст. преподаватель кафедры математического и информационного обеспечения экономических систем факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университета имени Янки Купалы». E-mail: sgonchar@grsu.by.

УДК 378.(076):33

М.Е. Карпицкая, Р.В. Андрушко

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ЭКОНОМИСТА В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ

В статье обобщены теоретико-методологические основы дипломного проектирования как вида учебного процесса в высшей школе. Показаны основные методические принципы организации дипломного проектирования, сформулированы цели и задачи дипломной работы, изложена методика организации дипломного проектирования, взаимосвязь с другими формами учебного процесса.

Создание конкурентоспособной на мировом рынке наукоемкой системы образования Республики Беларусь предполагает переход к качественно новому уровню подготовки кадров на основе инновационных изменений в высшей школе.

Новые требования к системе образования определяют необходимость совершенствования законодательных основ и формирования методологической базы по организации и качественному выполнению дипломных работ студентами высших учебных заведений.

Дипломная работа является важной и эффективной формой обучения студентов исследовательскому, созидательному и творческому труду, которого сегодня настоятельно требует рыночная экономика от современных специалистов – экономистов и управленцев.

Поэтому у организаторов учебного процесса студентов экономических специальностей в центре внимания находится вопрос выполнения дипломной работы как комплексного процесса, включающего обобщение знаний, накопленных в течение обучения в высшей школе.

Назрела острая необходимость создания комплекса учебно-методического обеспечения, включающего все этапы выполнения дипломной работы: планирование, организацию и написание дипломных работ, процедуру защиты.

Дипломные работы широко используются в практике профессионального образования – как высшего, так и среднего специального. С одной стороны, эта деятельность опирается на определенную теоретическую основу, а с другой – богатый практический опыт также требует научного осмысления и обобщения с целью отбора и распространения наиболее грамотных образцов.

Педагогическая наука, изучая дипломное проектирование как форму организации учебной деятельности студентов, отвечает на вопросы о его сущности, разновидностях, месте в учебно-воспитательном процессе.

По нашему мнению, прежде всего требуется четко разграничить понятия *дипломное проектирование*, *дипломный проект* и *дипломная работа*, которые широко употребляются в педагогической практике. В энциклопедических источниках дипломный проект и дипломная работа трактуются как индивидуальные задания научно-исследовательского, творческого или проектно-конструкторского характера, которые выполняются студентами на завершающем этапе профессиональной подготовки. При этом считается, что дипломные проекты предполагают создание или расчет некоторого технического устройства или технологии и выполняются, как правило, студентами-выпускниками технических, технологических и других родственных специальностей, а студенты гуманитарных специальностей пишут дипломную работу, которая носит теоретический или экспериментальный характер.

Поскольку в качестве критериев различения дипломных работ и дипломных проектов называются различные типы деятельности, для более детального уточнения необходимо обратиться к методологическому знанию, т.е. к теории деятельности, дающей критерияльное различение понятий *исследование* и *проектирование*.

Исследование – деятельность, основанная на познавательном отношении к действительности и связанная с решением творчес-

кой задачи с заранее неизвестным результатом. Самоценностью исследования является достижение истины. Главный результат исследовательской деятельности – интеллектуальный продукт, устанавливающий ту или иную истину. Исследование предполагает выполнение следующих процедур: постановку проблемы, определение объекта и предмета исследования, выдвижение гипотез, выбор метода (методики) проведения исследования, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, формулирование выводов и оценку полученных результатов, описание процесса исследования.

Проектирование – творческая деятельность, направленная на **преобразование** объекта. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности. Проектирование осуществляется в следующей логике: создание модели будущего состояния преобразуемого объекта, разработка теоретических оснований, затем технологических характеристик и ресурсного обеспечения процесса достижения планируемого результата.

К исследовательско-проектному типу, к которому относится дипломная работа, может быть отнесена только та работа, в которой автор не ограничивается изучением актуальной ситуации в своей предметной области, а разрабатывает проект ее развития и исследует результаты практической апробации этого проекта [1, с. 22].

К сожалению, эта методологическая основа далеко не всегда осознается и используется организаторами и руководителями дипломного проектирования. Вследствие этого выполнение курсовых и дипломных работ превращается в продуктоориентированную деятельность, т.е. нацеленную на получение материализованного продукта в виде текста работы, и мало способствует получению внутреннего результата – повышению методологической культуры будущих специалистов экономического профиля, овладению ими исследованием и проектированием как типами деятельности в сфере экономики. Правомочность такого вывода подтверждается тем, что бывшие студенты, написавшие за годы учебы несколько курсовых и дипломную работу, становясь специалистами, испытывают большие затруднения в организации своей профессиональной деятельности и не могут реализовать полученные знания на практике.

Следует уделить внимание логической взаимосвязи курсового и дипломного проектирования. Кроме дипломных работ, которые выполняются на заключительном этапе обучения, на более ранних курсах (начиная со второго) практикуются курсовые работы. Иде-

альным вариантом содержательного соотношения между этими видами работ является выполнение их в рамках выбранной специализации, когда дипломная работа является логическим продолжением нескольких курсовых, включая в себя их результаты в виде разделов или параграфов. Достигается это путем разумного конструирования формулировок тем для курсовых и дипломной работы, касающихся одного объекта и предмета исследования и нацеливающих на изучение разных аспектов одной проблемы. И наименее удачным является вариант, когда на каждом курсе студенты пишут курсовые работы по разным предметам, а темы этих работ каким-либо образом не согласуются с темой дипломной работы, что приводит к тому, что выполнение дипломной работы не направлено на закрепление и расширение теоретических знаний, на приобретение опыта решения конкретных профессиональных задач.

По нашему мнению, дипломная работа должна выступать в качестве формы итогового контроля, так как она дает концентрированную и достаточно полную характеристику знаний студентов-экономистов, их умений ориентироваться в своей профессиональной области и использовать в конкретных экономических ситуациях.

Итак, с точки зрения педагогики, дипломная работа выполняет в образовательном процессе развивающую, обучающую и контролирующую функции с учетом специализации студентов.

Особенно актуальной задачей является подтверждение в дипломной работе факта научной новизны и практической значимости. В этой связи представляется целесообразным рассмотреть методические аспекты организации процесса выполнения дипломной работы в рамках системы элементов научного исследования.

Методика проведения научных исследований включает следующие этапы.

Первый этап – постановка проблемы:

- обоснование актуальности темы исследования;
- доказательства необходимости, возможности, народнохозяйственного значения решения проблемы.

Второй этап – познание предмета исследования:

- научное обобщение и систематизация материала;
- научное предположение, гипотеза;
- открытие новых законов, закономерностей, тенденций, процессов, явлений, преимуществ, резервов;
- выводы о сущности, функциях, развитии, связях, противоречиях, последствиях, причинах;

- определение понятий;
- выявление элементов предмета исследования;
- построение системы предмета исследования;
- разработка классификаций.

Третий этап – методологическое решение проблемы:

- раскрытие концепции решения проблемы;
- определение основных направлений ее решения;
- разработка системного подхода к исследованию;
- разработка комплекса задач, принципов, требований, условий, форм, противоречий и путей их решения;
- выводы об отдельных задачах, принципах, требованиях, условиях, формах, противоречиях;
- обобщение, классификация и анализ имеющихся точек зрения по проблеме;
- оценка приемлемости или неприемлемости рекомендаций в сфере экономики западных ученых для условий Республики Беларусь;
- выбор наиболее прогрессивных, лучших методов, путей, решений из существующих и предлагаемых;
- разработка экономических механизмов, моделей, систем, программ, показателей принципиального характера;
- разработка путей мобилизации резервов.

Четвертый этап – методическое решение проблемы:

- разработка положений, методик, инструкций и их частей;
- отдельные предложения методического характера;
- детальная разработка экономических механизмов, моделей, систем, программ, критериев, показателей для практического использования;
- предложения по методике расчета доходов, расходов, эффекта, резервов и так далее;
- конкретные расчеты планов, прогнозов, нормативов, норм, резервов, эффекта и т.п. на основе предлагаемых методик;
- разработка форм экономических документов (плановых, отчетных и других) и методических указаний по их заполнению и применению.

Пятый этап – внедрение методических рекомендаций в практику:

- анализ положительного и отрицательного опыта внедрения предлагаемых методик;
- выявление прямых нарушений установленных правил и их причин;

- определение внешних условий эффективного действия методик и постановка вопроса о необходимости их создания;
- предложения по ликвидации обнаруженных нарушений и других причин неэффективного применения методик.

Каждому из вышеперечисленных этапов соответствуют определенные группы критериев:

1. *Постановка проблемы.* Элементы научного вклада, внесенного дипломной работой, связаны с обоснованием актуальности проблемы, которая в целом относится к теме. Постановка частных вопросов, если они имеются на других этапах исследования, дается в соответствующих разделах.

2. *Познание предмета исследования.* Элементы научного вклада всесторонне раскрывают предмет исследования, но еще не связаны с непосредственным решением проблемы, т.е. его методологией и методикой. Они являются теоретической основой для решения проблемы на последующих этапах.

3. *Методологическое решение проблемы.* Элементы научного вклада характеризуют принципиальные подходы к решению исследуемой проблемы, служат основой разработки методических документов, но еще не имеют степени конкретности для использования на практике.

4. *Методическое решение проблемы.* Элементы научного вклада представляют собой «материализацию» методологических принципов решения проблемы в конкретных положениях, методиках, инструкциях, рекомендациях, деятельность разработки которых доведена до возможности практического использования.

5. *Внедрение методических рекомендаций в практику.* Элементы научного вклада, внесенного дипломной работой, связаны не с разработкой или совершенствованием методических документов, с обеспечением эффективного применения предлагаемых методических рекомендаций на практике.

Таким образом, наличие в дипломной работе факта научной новизны может быть подтверждено развитием известных теорий и практических подходов; дополнительным обоснованием верности той или иной спорной идеи (решения) с помощью собственных оригинальных методов исследования, расчетов и обобщений материалов практики, логических обоснований и т.п.; углублением, детализацией, улучшением известных идей (решений); распространением известных идей и решений на новые сферы их применения, которое заключается в том, что студент находит возможность ис-

пользования какой-то признанной идеи (решения), но в новой сфере применения с учетом ее особенностей.

Представленная выше методология будет взята за основу при разработке конкретных этапов работы над дипломным исследованием. В наиболее общем виде их можно представить следующим образом:

1-й этап – подготовка к исследованию (выбор темы дипломной работы, разработка научного аппарата и плана);

2-й этап – проведение исследования (подбор литературы, изучение теоретического материала, сбор эмпирических данных);

3-й этап – анализ и обработка результатов исследования, формулирование положений, подтверждающих собственный взгляд студента на экономическую проблему;

4-й этап – написание чернового варианта работы;

5-й этап – оформление работы в соответствии с предъявляемыми требованиями;

6-й этап – подготовка доклада и презентации к защите дипломной работы;

7-й этап – защита дипломной работы.

Анализ существующей национальной практики методологии написания дипломных работ показал, что многими авторами существенное внимание отводится лишь организационным аспектам дипломного проектирования: порядку выбора и утверждения темы и научного руководителя, регламенту взаимодействия руководителя и дипломника и подведения итогов в виде рецензирования и защиты готовой работы. И, к сожалению, практически неизученными остаются вопросы оказания методологической, научно-методической помощи студентам, выполняющим дипломное проектирование.

Таким образом, для образовательной практики дипломная работа как форма итогового контроля соответствует современным требованиям к усилению развивающей функции образования, т.к. ее выполнение позволяет формировать различные профессиональные компетенции будущего специалиста: специальную, исследовательскую, проектировочную.

Для качественной реализации данной задачи необходима методологизация этой деятельности, а именно:

- различение ведущих типов деятельности, востребованных работой над дипломным проектом, – исследования и проектирования;
- использование в тематике дипломных работ разнообразных формулировок, нацеливающих или на проектирование, или на исследование;

- организация специальных методологических семинаров, способствующих пониманию студентами сущности проектирования и исследования как типов деятельности и планированию предстоящей дипломной работы.

С целью создания условий для глубокой проработки темы необходимо оптимизировать соотношение между курсовыми и дипломной работами.

В качестве мероприятий по совершенствованию методики выполнения дипломной работы необходимо усовершенствовать методические издания – рекомендации, пособия, адресованные студентам-дипломникам, отражая в них как общеметодологические, так и специально-предметные требования к дипломным работам, конкретные образцы, иллюстрирующие не только технические требования, но и содержательные аспекты дипломной работы в рамках выбранных специализаций студентами-экономистами.

Таким образом, дипломная работа – самая важная и эффективная форма обучения студентов творческому, исследовательскому, созидательному труду, чего сегодня настоятельно требует рыночная экономика от современных специалистов – экономистов и управленцев.

Список литературы:

1. Алексеева, Е.А. Учебно-методические и организационные основы дипломного проектирования: учеб. пособие / Е.А. Алексеева, К.В. Балдин, О.Ф. Быстров; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 2-е изд., стер. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007. – 108 с.

Theoretical and methodological bases of a diploma project work are generalized in the article, viewed as a type of training process at High School. Basic methodological principles of organizing a diploma project work are presented; objectives and tasks of a diploma work are formulated; methods of organizing a diploma project work are expounded within the interconnection with the other types of a training process.

Карпицкая Марина Евгеньевна – проректор по административно-му и экономическому развитию, доцент кафедры финансов и кредита факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат экономических наук, доцент. E-mail: karpitskaya@mail.ru.

Андрушко Раиса Вячеславовна – преподаватель кафедры коммерческой деятельности и международных экономических отношений факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», магистр экономических наук.

УДК 37.091.3

С.М. Маталыцкая, Д.С. Чесновский**ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ
КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Повышение эффективности подготовки специалистов на основе внедрения новых прогрессивных форм и методов обучения – важная задача, стоящая перед педагогами. Одним из эффективных методов подготовки квалифицированных кадров, получившим широкое распространение среди других форм обучения, являются деловые игры (ДИ).

Современный этап развития общества диктует новые требования к подготовке специалистов. Работник «нового» поколения должен быть гибким, инициативным, уверенным, активным. Кроме того все более ускоряющийся бег времени не оставляет возможностей для «доподготовки» путем получения опыта реальной работы. Рынку сегодня требуется такой выпускник высшей школы, который сразу может приступить к работе. С этой точки зрения становится понятно, что традиционные методы обучения уже не могут обеспечить должного уровня подготовки специалиста.

К основным недостаткам традиционного обучения можно отнести:

1. Знаниевая ориентация обучения.

Само по себе это не плохо – такие специалисты обладают серьезной теоретической подготовкой. Однако перед тем как приступить к выполнению своих обязанностей, необходимо время на практическую доподготовку таких специалистов.

2. Обезличенность обучения.

При таком подходе практически невозможно оценить, а тем более развить индивидуальные, личностные особенности обучаемого.

3. Система контроля.

В знаниевой системе оценивается сумма знаний, а не способность их применения на практике. Так, отличник-тихоня с огромным багажом знаний в некоторых сферах может быть менее эффективен, чем более активный коллега со средними знаниями на той же должности (особенно актуально для менеджеров).

Преодолеть указанные недостатки можно при помощи внедрения новых технологий в обучении. Одним из наиболее эффектив-

ных элементов в таком обучении, на наш взгляд, являются деловые игры. Главным преимуществом деловых игр является то, что их можно использовать и в традиционной системе (например, как вид практических занятий).

Деловая игра – метод имитации принятия решений руководящих работников или специалистов в различных производственных ситуациях, осуществляемый по заданным правилам группой людей или человеком с ЭВМ в диалоговом режиме, при наличии конфликтных ситуаций или информационной неопределенности (Я.М. Бельчиков, М.М. Бирштейн, 1989).

Деловая игра наряду с другими методами обучения служит накоплению управленческого опыта, близкого к реальному, и по существу заменяет опыт лабораторный, причем с помощью деловых игр это удается сделать несколько лучше, чем при других методах познания. Игра, во-первых, достаточно реально имитирует существующую действительность; во-вторых, создает динамичные организационные модели; в-третьих, более интенсивно побуждает к решению намеченных целей.

Деловые игры в области обучения управленческим навыкам направлены на получение более обширного опыта по принятию решений в учебных лабораториях.

Элементы риска, вводимые в деловые игры, дают возможность принимать решения в условиях недостаточной информации и производственной напряженности, что позволяет студенту, будущему менеджеру, принимать управленческие решения (часто рискованные) в моделируемых производственных ситуациях и накапливать умения и навыки управленческой деятельности без ущерба для реального производства в будущем. Такой опыт позволит будущему специалисту в реальной обстановке, при необходимости, принимать эффективные решения с минимальными потерями.

Другим назначением деловых игр является научное исследование. Если в основе игры лежит имитация производственных ситуаций, то при их адекватности реальным условиям метод становится удобным научным инструментом.

Прежде всего, с помощью деловых игровых имитаций можно осуществлять поисковые эксперименты, то есть исследовать производственные взаимосвязи путем варьирования соответствующих переменных имитационной модели в исследуемой области. Экспериментирование с производственными процессами возможно и на других имитационных моделях (например, при статическом моделировании на ПЭВМ), однако только в деловых играх исследуемы-

ми элементами могут быть люди – работники производства. Участие людей в имитационных системах позволяет производить не только производственные эксперименты, но и социально-экономические и организационно-психологические.

Многие процессы в управлении производством носят качественный характер, а потому не отражаются в статистических данных. Восполнить этот недостаток в какой-то мере могут деловые игры. Направлениями исследований могут стать, например, отношения руководителей и исполнителей, групп и производственных подразделений относительно стимулов, интересов и целей в системе управления.

С помощью игровых имитаций отрабатываются системы экономического и материального стимулирования на предприятиях.

Будущий менеджер может наблюдать за психологическим поведением лиц, принимающих решение, в зависимости от того, коллективно или индивидуально протекает этот процесс. Здесь же, в лабораторных условиях, можно определить стиль руководства и его влияние на конечные результаты.

Воспитание деловых качеств на основе игровых имитаций – важная сторона использования игр при подготовке будущих специалистов. Ситуации, разыгрываемые в деловой игре, развивают способности руководителей или выступающих в их роли студентов оперативно осмысливать и оперативно реагировать на них, принимая правильные, эффективные решения. Именно эти качества выдвигаются сегодня на одно из первых мест в комплексе требований подготовки и обучения менеджеров.

Главным достоинством деловой игры, которое разделяют с ней все игровые и моделирующие упражнения, является то, что она в высокой степени мотивирует учеников и обеспечивает им простую, непосредственную и быструю обратную связь относительно последствий их действий. При хороших организации и проведении деловой игры она неизменно нравится участникам, так как они втягиваются в нее и долго о ней вспоминают, когда уже забыты многие другие знания, которые они приобрели иными способами. Мотивирующий аспект деловой игры и моделирования является стержневым и отмечается всеми преподавателями, специалистами по тренингу и прочими пользователями [1].

Преимущества деловых игр:

1. Максимальная практическая направленность.

В процессе проектирования в деловой игре моделируются или проигрываются реальные ситуации, произошедшие с конкретными менеджерами или предприятиями.

2. Максимальная вовлеченность обучаемых.

Благодаря ролевой основе деловые игры создают условия для индивидуализации процесса и переход студентов из пассивной в активную позицию. Немаловажным здесь также является то, что обучаемые видят, что от их действий зависит результат, что также будет серьезным мотиватором.

3. Игровая форма процесса обучения.

Игровая форма соответствует логике деятельности, включает момент социального взаимодействия, готовит к профессиональному общению.

4. Наглядность.

Результаты принятых решений проявляются в ходе самой игры, что дает возможность оценки и корректировки – это бесценный опыт, который в реальной практике работы поможет избежать стандартных ошибок.

5. Мобильность.

Деловая игра позволяет вводить новые переменные, корректировать исходные условия при изменении ситуации, прорабатывать несколько вариантов развития событий, рассматривать последствия принятия различных управленческих решений. Это позволяет наиболее полно проанализировать ситуацию и выбрать оптимальное решение из ряда альтернатив.

6. Виртуальность.

Деловая игра это все-таки игра, поэтому здесь возможны допуски, упрощения. Так, например, можно абстрагироваться от несущественных факторов, что поможет заглянуть в суть проблемы, создать «идеальные» условия. Также это позволяет варьировать масштаб объекта имитации от уровня производственной организации до всего народного хозяйства.

7. Гибкость.

Обучаемые, являясь непосредственными участниками игры, могут корректировать ее продолжительность, содержание, темп.

8. Сочетание групповой и индивидуальной работы.

Высвечивает общие социальные проблемы и динамику группового взаимодействия, формального и неформального. Помогает обучаемому выразить скрытые чувства. Помогает обучаемому обсуждать личные вопросы и проблемы. Помогает обучаемому проникнуть чувствами окружающих и понять их мотивацию [1].

9. Воспитание.

В процессе игры обучаемый учится контролировать чувства и эмоции. Расширяет навыки коллективной работы, развивает навыки эффективной работы в команде.

Это далеко не полный список достоинств, которыми обладают деловые игры. Однако для того, чтобы сформировать целостное видение данного явления, необходимо также подробно остановиться на тех проблемах, с которыми можно столкнуться в ходе подготовки и проведения деловых игр.

Недостатки деловой игры:

1. Ограничения.

Деловая игра это достаточно длительный процесс, который достаточно трудно вписать в рамки обычных по продолжительности лекций и практических занятий. Кроме этого игры могут требовать достаточно серьезного материально-технического обеспечения. Как минимум требуется соответствующее помещение (иногда несколько смежных), необходимы дополнительные ресурсы (например, компьютеры для проведения необходимых расчетов или создания моделей, видеокамера для съемки игры с целью последующего просмотра, анализа и корректировки результатов игры).

2. Игра зависит от личностных особенностей наставника и ученика.

Тот факт, что многим учащимся нравятся деловые игры, может расцениваться некоторыми как угроза степенной и серьезной атмосфере учебной аудитории. Опять же, если в деловой игре представляется историческое событие, где кто-то из участников играет роль бунтовщиков, или разыгрывается борьба между боссами и профсоюзами, то в этих случаях ученики наверняка увлекутся, разгорячатся, и нормальные отношения между преподавателем и учащимся могут смениться естественным нарушением дисциплины.

3. Игра может выглядеть слишком захватывающей или легкомысленной.

Конечно, можно наложить на деловую игру такие ограничения, что участники не смогут слишком сильно отклониться от заданного курса. Однако чем строже ограничения, тем менее эффективной будет деловая игра. Воздействие заложенных в нее ситуаций повышается силой воображения.

4. Необходимость привлечения ресурсов извне.

Многие ролевые упражнения легко вести в одиночку. Роль зрителей можно отвести учащимся, им же можно предложить сыграть в деловой игре вспомогательные роли. Однако бывает, что сложность игры или особые условия ее проведения, которые требуют специальных знаний, вынуждают подключить к ней дополнительный персонал и прибегнуть к помощи извне. В этих случаях требования деловой игры неизбежно будут выше, чем у других, более традиционных методов обучения.

5. Необходимость предварительной подготовки.

Достаточно часто эффективность деловой игры (особенно если речь идет о профессиональной подготовке менеджеров) будет зависеть от исходного уровня знаний учащихся.

6. Ограничения по количеству участников.

Ограничений по количеству учащихся здесь больше, чем на обычных уроках или лекциях. Как только их число превышает 20–25 человек, работать становится все труднее и труднее, хотя всегда возможны исключения.

7. Устаревание игр.

Разработка и внедрение деловых игр длительный и трудоемкий процесс, поэтому достаточно часто одни и те же игры используются десятилетиями, хотя некоторые из них уже утратили свою актуальность в связи с изменившимися условиями в обществе.

Разыгрывание ролей идеально подходит в ситуациях, когда студентам нужно освоить новые роли, лучше осознать свои собственные и глубже понять позиции других людей. Эту технику очень хорошо использовать в тренинге социальных навыков не только потому, что она повышает гибкость, чувствительность людей в этом отношении, но и потому, что в сценарий можно включить непосредственную информацию о том, как действовать в некоторых ситуациях и как бороться с бюрократическим аппаратом. Поэтому она и приобретает все большее значение в обучении жизненно важным навыкам.

Список литературы

1. Ментс, Мори ван. Место ролевой игры в обучении и тренинге [Электронный ресурс] / Мори ван Ментс. – Режим доступа: <http://www.superidea.ru/intel/obuch/rol.htm>. – Дата доступа: 01.12.2007.

Improving the effectiveness of training through the introduction of new progressive forms and methods of training – an important aim for educators. One effective way of training qualified personnel, has been widely disseminated to other forms of learning are role-playing.

Матальцкая Светлана Михайловна, ст. преподаватель кафедры экономики и управления на предприятии факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Чесновский Дмитрий Станиславович, ст. преподаватель кафедры современных технологий образования взрослых Института повышения квалификации и переподготовки кадров Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

УДК 37.041:378:37.018.43

Н.С. Михайлова**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИКИ
И МЕНЕДЖМЕНТА**

В статье самообразовательная деятельность студента рассматривается в контексте качества подготовки специалиста в области экономики и менеджмента к эффективной профессиональной и инновационной деятельности. Самообразовательная компетенция специалиста рассматривается как частное производное самообразовательной деятельности субъекта, отражающее специфику его профессиональной деятельности. Акцент сделан на подготовке специалиста по заочной форме обучения.

Подготовка грамотных специалистов в области экономики и менеджмента является одной из основных задач высшего профессионального образования, ключевым фактором развития современной экономики. Изменения социокультурной ситуации, экономических условий хозяйствования актуализируют вопросы качества подготовки специалистов данного профиля образования. Необходимость обеспечения более тесного сотрудничества высшей школы со сферой труда способствовала распространению в образовательной практике компетентностного подхода, позволяющего представить содержание и результаты образования посредством языка компетенций: интегративных характеристик совокупности знаний, умений, навыков специалиста, обеспечивающих осуществление им профессиональной деятельности. Наличие определенных компетенций выступает основой профессиональной компетентности специалиста.

Однако данный подход имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать. Как отмечает Ю.В. Громыко [4], компетентностный подход применим в случае рассмотрения локальной профессиональной подготовки специалиста, позволяющей ему быстро адаптироваться в своей сфере в конкретных условиях. Введение в образовательную практику понятия «компетенции», по мнению автора, позволило проблематизировать представления о способностях человека, которые необходимы для успешной профессиональной деятельности в определенной области (экономика, медицина, образование и т.д.). Вместе с тем, само понятие «компетенция» значительно уже, чем понятие «способность».

Существуют различные варианты классификации компетенций, тем не менее, все они включают определенные личностные компетенции, способствующие формированию и развитию специальных (профессиональных). В рамках личностных компетенций некоторые авторы рассматривают компетенцию, отражающую готовность специалиста к самообучению, саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию, которую условно можно назвать самообразовательной. Использование самообразовательной компетенции задает несколько взаимосвязанных планов рассмотрения вопросов подготовки специалистов в сфере экономики и менеджмента. С одной стороны, высшее профессиональное образование можно рассматривать как способ формирования самообразовательной компетенции специалиста. С другой стороны, профессионализм и профессиональную компетентность можно рассматривать как результат самообразования специалиста. Следовательно, профессиональная компетентность в определенной степени зависит от уровня сформированности самообразовательной компетенции специалиста, самообразовательная деятельность (далее – СОД) субъекта является основой его профессионального и личностного развития.

СОД субъекта и самообразовательная компетенция специалиста, по нашему мнению, соотносятся как общее и частное, поэтому в данной статье мы будем вести речь о педагогических условиях СОД студента-заочника. С чем же связана актуальность выделения заочной формы подготовки специалистов в области экономики и менеджмента?

Анализ контингента студентов показывает, что специальности профиля «Коммуникации. Право. Экономика. Управление» в последнее десятилетие пользуются наибольшим спросом. В 2008/2009 году по данному профилю в государственных вузах обучалось 119 009 студентов (32,79 % от общего количества) [2, с. 6], в частных – 54 718 (94,71 %) [2, с. 7]. Значительная часть из них получает высшее образование заочно. Образование сегодня становится все более массовым, коммерциализируется [5]. Несмотря на существующее мнение отдельных авторов о том, что заочное образование исчерпало себя и не имеет перспектив, оно продолжает оставаться популярным среди населения Беларуси и наборы в вузы на заочную форму обучения продолжают увеличиваться. Так, количество студентов-заочников в Республике Беларусь с 2000 г. выросло более чем вдвое: 98 200 в 1999/2000 уч. г. и 210 140 человек в 2008/2009 уч. г. [2, с. 10]. Доля поступивших на заочную форму в 1999/

2000 уч. г. составляла 35,16 % от общего числа, в 2008/2009 уч. г. – уже 46,93 % [2, с. 12].

В Гродненской области в государственных вузах в 2008/2009 уч. г. обучалось 27 436 студентов, из них 13 223 студента дневной формы обучения (48,2 %), 85 студентов вечерней формы обучения (менее 1%) и 14 128 студентов-заочников (51,5 %) [2, с. 15]. Аналогичное соотношение в распределении студентов по формам обучения наблюдается и в частных вузах Гродненской области: 43,65 %:0 %:56,35 % соответственно [2, с. 15]. В ГрГУ им. Я. Купалы в 2008/2009 уч. г. обучалось 9 673 студента-заочника [2, с. 26]. Прием в ГрГУ им. Я. Купалы в 2008/2009 уч. г. составил 4 158 человек, в том числе 2 396 (57,62 %) – на заочную форму обучения [2, с. 44]. Среди 2 396 зачисленных на заочную форму обучения преобладают лица со средним специальным образованием: 1 538 человек (64,19 %); часть студентов имеет профессионально-техническое (5,72 %) и даже высшее образование (2,3 %) [2, с. 112].

Поэтому, по нашему мнению, имеет смысл говорить не об отказе от заочной формы обучения в вузе, а о путях повышения качества заочного образования, в том числе – в области экономики и менеджмента.

Принципиальной особенностью студентов-заочников является *социальный статус работающего человека*, причем, как видно из приведенных статистических данных, более 70 % поступивших первокурсников могут осуществлять профессиональную деятельность согласно уже полученному ими профессиональному образованию. Социальный статус работающего человека актуализирует ряд проблем: планирование и менеджмент времени человека, использование профессионального опыта человека в процессах обучения и др. Как доказывает М.Т. Громкова, вовлеченность в сферу профессионального (оплачиваемого) труда может рассматриваться как интегральный критерий взрослости [3, с. 12]. Таким образом, по отношению к студенту-заочнику применимо понятие «взрослый», соответственно, заочное обучение должно строиться на иных принципах, чем очное; должны превалировать иные формы организации учебных процессов, использоваться иные методы и приемы. Заочное обучение должно в большей степени отвечать принципам и требованиям образования взрослых.

Качество образования в настоящее время рассматривается в контексте развития процессов «самости» человека: самореализации, самообразования, саморазвития и т.п. Как отмечает В.А. Ситаров и др., «процесс совершенствования системы подготовки в вузе дол-

жен быть направлен на создание условий для самопроектирования учащимся своего субъективно значимого и отвечающего культуре образа «Я», должен обеспечивать движение студента к этому образу посредством развертывания в процессе обучения сущностных сил и жизненных планов его личности» [8, с. 50]. Самообразование, рассматриваемое в контексте «построения», «доставления» своего образа, на наш взгляд, может выступать основой и механизмом всех «само-процессов» человека. Кроме того, становление и развитие СОД субъекта в целом, равно как и формирование самообразовательной компетенции будущего специалиста, способствует повышению эффективности выполнения самостоятельной работы, которая выступает в качестве основной формы организации учебного процесса в заочном обучении в межсессионные периоды. Априори считается, что студент готов и способен выполнять большие объемы самостоятельной работы. Однако практика показывает, что в своем большинстве студенты испытывают разного рода затруднения, и их самостоятельная работа недостаточно эффективна, что негативно сказывается на качестве заочного обучения.

Взгляды на СОД, ее место и роль в жизни человека и общества, ее сущностные характеристики находятся в зависимости от типа культурной эпохи (В. Безрукова, Г. Зборовский, Е. Шуклина, др.). В настоящее время уже можно констатировать расширение понимания самообразования, осознание сложности и многомерности данного явления, о чем свидетельствуют многочисленные разработки в философии, культурологии, социологии, психологии, педагогике. Однако исследования самообразования в контексте построения целостного образа человека только разворачиваются. В педагогических исследованиях выделяются, в первую очередь, два аспекта: сущность СОД конкретной категории субъектов и проблемы ее организации. Отношение исследователей к организации СОД со временем претерпело изменение: от утверждения импровизационного, субъективно-личностного характера (когда самообразование соотносилось только с мотивацией и самоорганизацией субъекта) до понимания необходимости специальной организации самообразовательной деятельности, т.е. создания условий для ее становления и развития.

В педагогической теории в большей степени представлены педагогические условия самообразования школьников и педагогов, в меньшей степени – СОД других субъектов. Несмотря на разнообразие представленных типов, классов условий, исследования объе-

диняет понимание педагогических условий как обстоятельств и обстановки, имеющих непосредственное отношение к учебно-воспитательному процессу. Наиболее ярко эта мысль выражена в концепции целенаправленной подготовки воспитуемых к самообразованию (Г.Н. Сериков), актуализирующей необходимость создания условий и средств, способствующих самообразованию и систематическому развитию соответствующих способностей личности [7].

Принципиальные различия в организации образовательных процессов студентов очной и заочной формы обучения обуславливают различие педагогических условий СОД данных категорий субъектов. Необходимость учета особенностей конкретной группы студентов как субъектов самообразования в последнее время отмечается многими исследователями (В.В. Горшкова, В.В. Доганова, Г.Н. Сериков, Д.В. Третьяков, Е.А. Шуклина, др.). Сравнительные исследования нравственных и профессиональных ценностей студентов очного и заочного отделений показывают, что их базовые ценности достаточно близки, но инструментальные – различны [9]. Отличия в самообразовании студентов разных форм обучения отмечает Р.О. Кирбай [6]. Однако, несмотря на широкую распространенность заочной формы обучения в вузе, отсутствуют исследования педагогических условий СОД студента-заочника.

Таким образом, актуальность рассмотрения педагогических условий СОД студента-заочника обусловлена:

- государственными приоритетами в области образования, связанными с переходом экономики Республики Беларусь на инновационный путь развития и необходимостью в подготовке специалистов, способных к разработке и внедрению инноваций;
- распространенностью заочной формы получения высшего образования и необходимостью обеспечения его высокого качества;
- потребностями выпускников высшей школы к самореализации в условиях инновационного развития экономики, что предполагает приобретение, наряду со специальными знаниями, умениями, навыками, способности к непрерывному самообразованию, самоизменению, саморазвитию; формирования самообразовательной компетенции специалиста;
- необходимостью изменения концептуальных и технологических оснований организации образовательных процессов в заочном образовании;
- недостаточной разработанностью проблемы организации СОД студента-заочника.

В равной степени данные противоречия относятся и к образованию в области экономики и менеджмента.

Основными задачами нашего исследования являлись: разработка модели СОД студента-заочника, определение концептуальных, технологических основ ее организации, экспериментальная апробация полученных результатов. Эксперимент проводился в течение 2004 – 2006 гг. на базе ИПО ГрГУ им. Я. Купалы, в 2007 – 2009 гг. – на базе ИПКиПК и отдельных факультетов ГрГУ им. Я. Купалы. В число респондентов вошло большое число студентов-заочников специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», а также слушателей переподготовки направлений «Экономика», «Управление» (специальности переподготовки «Бухгалтерский учет и контроль в промышленности», «Финансы», «Банковское дело», «Деловое администрирование», «Управление персоналом»).

Уточнение понятия «самообразовательная деятельность» с позиций антропологического и деятельностного подходов позволило нам определить ее как *вид деятельности, целью и содержанием которой является целенаправленное и целесообразное самоизменение субъекта, концептуально и нормативно определенное им самим, самостоятельно реализуемое на основе рефлексивных механизмов*. С одной стороны, самообразовательная деятельность есть неотъемлемая часть бытия человека (философская антропология), с другой стороны, ее, как всякую деятельность, стоит рассматривать как воспроизводимую технологизированную структуру (Г.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий и др.), связанную с личностными способностями субъекта. В структуру СОД, по нашему мнению, могут входить следующие компоненты: потребностно-мотивационный, концептуальный, организационно-деятельностный и рефлексивный. Потребностно-мотивационный компонент включает потребностный и мотивационный слои и выполняет, в основном, побуждающую функцию. Концептуальный компонент включает в себя ценностно-смысловой и нормативный слои. Основные функции данного компонента: ценностно-смысловое самоопределение человека на всех уровнях и этапах самообразования, генерация и обработка идей, целеполагание, выработка концепции. Организационно-деятельностный компонент СОД включает технологический и реализационный слои и выполняет функции реализации и координации. Взаимосвязь всех компонентов обеспечивает рефлексивный компонент, который является механизмом развития и управления СОД. В структуре самообразовательной деятельности

мы выделяем исполнительский, исполнительско-управленческий, управленческо-исполнительский, управленческий уровни, различая их по качеству управленческих процедур и, соответственно, позиции субъекта.

Модель СОД стала основой для разработки концептуальных и технологических основ ее организации. В качестве основных педагогических условий СОД студента в нашем исследовании предлагается рассматривать систему, включающую следующие взаимосвязанные компоненты:

- позицию педагога, как результат его самоопределения относительно самообразования, процессов его организации и самоорганизации, отражающую ценностное отношение к данной деятельности, осознание ответственности за становление механизмов самообразовательной деятельности обучающегося;

- образовательную технологию, предполагающую специальное построение учебного курса, отражающее сущностные характеристики самообразовательной деятельности, а также специальную организацию учебного процесса, моделирующую процессы самообразования;

- ресурсное обеспечение образовательного процесса студента-заочника, построенное на определенных концептуальных основаниях, учитывающее специфику организации заочной формы обучения и направленное на развитие самообразовательной деятельности субъекта.

Констатирующий эксперимент показал, что только 11 % постоянно осуществляют СОД, большинство опрошенных (84,4 %) занимаются самообразованием время от времени, по мере острой необходимости. Невысокий процент респондентов, указавших, что они вовсе не осуществляют СОД, вместе с высоким процентом тех, кто обращается к самообразованию периодически или изредка, объясним самой спецификой заочного обучения и неразличением большинством студентов-заочников процессов выполнения самостоятельной работы и осуществления СОД. Вместе с тем необходимо отметить, что даже у респондентов, указавших, что они постоянно осуществляют СОД, цель конкретизирована лишь у 20 %, у остальных же носит общий, неконкретный характер («стать профессионалом», «самореализация» и т.д.). В группе респондентов, время от времени осуществляющих СОД, у подавляющего большинства (94,7 %) цель не определена (либо носит неопределенный характер), что указывает на стихийный характер деятельности. В

качестве основных затруднений в СОД подавляющее большинство респондентов указало на нехватку времени, перегруженность другими делами (работа, семья). В то же время респонденты не всегда планируют свое время и работу. Так, более половины респондентов (58 %) пытались создать личный ежедневник, но делали это нерегулярно, 20 % опрошенных – считают планирование бесполезным и бессмысленным занятием. Выявление представления студентов-заочников о СОД показало, что оно отличается отрывочностью, неполнотой, зачастую искажено. В большей степени в представлении о СОД были отражены источники самообразования (книги, Интернет, СМИ и т.д.), понимание необходимости и ответственности (каждый человек должен, надо и т.д.), связь с другими видами деятельности и процессами (учеба, сессия, заочное обучение, работа и т.д.) и в меньшей степени – сущностные аспекты СОД. Прослеживалась взаимозамена понятий «СОД» и «самостоятельная работа»; самообразование во многих работах респондентов соотносилось с самостоятельным чтением и/или самообразованием.

В процессе проведения формирующего эксперимента 85 % респондентов экспериментальных групп отметили, что у них изменилось представление о СОД и более 70 % субъектов изменили отношение к данной деятельности. Возрастание потребности в самообразовании респондентов зафиксировано на уровне 16,67 %, положительное отношение к самоизменению, самопреобразованию – на 55 % по сравнению с исходными. Таким образом, можно отметить положительную динамику изменений в потребностно-мотивационном компоненте СОД. Существенные изменения происходят и в концептуальном компоненте: рост способности к определению своих ценностей (19 %), к проблематизации (45 %), к постановке цели деятельности (48 %), к определению сложных норм деятельности (58 %). Стоит отметить, что многие участники эксперимента впервые определили цель своего самообразования. Изменилась иерархия затруднений. В ходе эксперимента умение планировать свое время и работу возросло на 48 %, что оказывает влияние на развитие организационно-деятельностного компонента. И, наконец, о развитии рефлексивного компонента свидетельствует рост самокритичности (51%), осуществление самооценки своего самообразования (56 %) и ее критериальности (49,6 %). Умение переосмысливать собственную деятельность характеризует движение респондентов к позиции субъекта собственной деятельности. В то же время респонденты контрольных групп отметили незначительные

изменения по всем показателям, в процессе СОД у них возникает больше проблем по сравнению со студентами экспериментальных групп. По всем представленным характеристикам после эксперимента испытуемые экспериментальных групп отличаются более высоким (по самооценке) уровнем способности к осуществлению СОД. Статистические расчеты подтверждают обозначенный вывод.

Таким образом, можно говорить о том, что созданные педагогические условия способствовали развитию СОД студента-заочника, и, следовательно, оказали положительное влияние на формирование самообразовательной компетенции специалиста, профессиональных компетенций и создали основу для дальнейшего профессионального и личностного саморазвития выпускника вуза.

Список литературы

1. Бабкина, Т.А. Освоение образцов педагогической деятельности / Т.А. Бабкина. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 203 с.
2. Вышэйшыя навучальныя ўстановы Рэспублікі Беларусь: па стану на пачатак 2008/2009 навучальнага года: стат. даведнік / Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, Галоўны інфармацыйна-аналітычны цэнтр. – Мінск: ГІАЦ МА РБ, 2009. – 173 с.
3. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы дополнительного профессионального образования; учеб. пособие для студ. вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
4. Громыко, Ю.В. Новые занятия [Электронный ресурс] / Ю.В. Громыко. – Режим доступа: <http://hoster.metod.ru:8082/hrometa/projects/competence/12/2> – Дата доступа: 21.06.2004.
5. Жук, А.И. Высшая школа Республики Беларусь на современном этапе развития: тенденции и перспективы / А.И. Жук // Высшэйшая школа. – 2009. – № 6. – С. 3 – 7.
6. Кирбай, Р.О. Сравнительный анализ состояния самообразования студентов на дневном и заочном отделениях / Р.О. Кирбай // Беларуская пачатковая школа: праблемы і перспектывы развіцця : матэрыялы міжнар. навук.-метад. канф., Мазыр, 29-30 верас. 1998 г. : у 3 ч. / Мазыр. дзярж. пед. ін-т; пад рэд. В.В. Валетава. – Мазыр, 1999. – Ч. 2. – С. 45 – 47.
7. Сериков, Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1992. – 232 с.
8. Ситаров, В.А. Психологические особенности студенческой молодежи с различным уровнем самореализации в обучении / В.А. Ситаров, А.И. Шутенко, Е.Н. Шутенко // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2008. – № 7. – С. 49 – 55.
9. Шкиндер, О.Л. Ценности будущих менеджеров в сфере образования в условиях изменяющегося общества / О.Л. Шкиндер // Развитие системы управления персоналом в современных организациях: сб. науч. ст. I междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. Э.Э. Сыманюк, Л.Ю. Шемятихиной; под общ. ред. Л.Ю. Шемятихиной; ГОУ ВПО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2009. – С. 272 – 275.

This article presents a model of self-education of external students and pedagogical conditions for self-education of external students. Self-education specialist expertise in the field of economics and management is considered as a private self-education activities of the subject. The results of experimental work showing the positive impact of these pedagogical conditions on the development of self-education of external students.

Михайлова Наталья Сергеевна, зав. кабинетом учебно-методической работы Института повышения квалификации и переподготовки кадров Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». E-mail: n.mihailova@grsu.by.

УДК 339.137:332.142

В.В. Рабцевич

СОДЕРЖАНИЕ НАУЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА В КРИТЕРИЯХ ОЦЕНОК КУРСОВОЙ РАБОТЫ ПО СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

В статье выявляется значение курсовых работ по специализации в вузе с целью формирования у студентов компетенций научного плана и контроля уровня владения этими компетенциями. Разработанные для студентов экономических специальностей, большинство критериев вместе с тем представляют универсальные требования к подготовке и защите любых творческих работ студентами других специальностей.

Логично представить, что в университетской подготовке курсовые работы, связанные со специализацией, по определению призваны формировать компетентностный уровень подготовки будущего специалиста. При подготовке и защите курсовой работы проявляются все три уровня компетентности студента: во-первых, знание теории, во-вторых, умение применять знания на практике, в частности, распознавать общие закономерности в конкретном проявлении и, в-третьих, создавать новый продукт, в нашем случае новую информацию, которая должна иметь, а нередко и имеет, практический выход в реальный сектор экономики.

В действиях с курсовыми работами студент должен уметь не только создать новую информацию на основе современных исследовательских методов, но и оформить ее в соответствии с принятыми в науке правилами.

Учитывая задачи не только формирования различных ступеней учебных компетенций, но и закрепления и контроля уровня

овладения ими, целесообразно проанализировать, как представлены они в требованиях к подготовке курсовых работ.

В критериях перечисляются структурные части курсовой работы и элементы их содержания. Оценка выставляется за качественно выполненный каждый элемент по одному баллу. Если удастся изложить содержание всех элементов на приемлемом уровне, то за каждую из десяти выделенных структурных частей может быть выставлено 10 баллов (к примеру, 1. Введение – обоснование специфики исследования – 10 баллов). Неудовлетворительный уровень создания элемента оценивается на 0 баллов. Тогда за структурную часть может быть выставлено 9 или 8 и т.д. вплоть до нуля баллов. Поскольку выделено 10 структурных частей, то можно набрать максимум 100 баллов и получить 10 баллов за курсовую работу. По усмотрению экспертов (научный руководитель и члены комиссии по защите работы) баллы внутри структурной части могут оказаться дробными (к примеру, элемент 1.3 – Логика и алгоритм достижения цели – 0,6 балла). Тогда сумма баллов по структурной части может также быть выражена целым числом с десятичными долями, предположим, 7,3 балла. Очевидно, этот вариант не изменит принципа перевода суммы баллов в общую оценку по десятибалльной системе.

В курсовой работе необходимость воспроизводственного подхода должна быть заложена в выполнении задач первой главы: необходимо узнать, как сформулированная в названии курсовой работы проблема рассматривалась в ранее изданной литературе. Здесь проявляются умения поиска литературы по теме, то есть, во-первых, в систематическом каталоге надо узнать по названию книги перспективу наличия в ее тексте материала по заданной тематике; во-вторых, в оглавлении также выбрать похожий на заданную тему материал, который представлен при совпадении смысла в другом текстовом оформлении, затем различить в тексте найденной литературы тот, который имеет сходство по смыслу с нужным для обработки, в-третьих, классифицировать найденные тексты по структуре авторской работы. Таким образом, в курсовой работе закрепляется и оценивается первый и второй уровни репродуктивной (воспроизводственной) деятельности студента. Оценочные формулировки в рейтинговой системе могут быть обозначены как *«Краткий перечень литературы, использованной для постановки проблемы»*, а также *«Краткий перечень литературы по конкретным сюжетам исследования»* в элементах оценок введения к курсовой работе

и *«Проблемно-тематический обзор литературы, обоснование степени изученности проблемы»* в элементах оценок первой главы курсовой работы.

Здесь имеется в виду, что в процессе работы в Интернете названный первый уровень воспроизводственной деятельности студента аналогичен: сформулировать ключевые слова для поиска нужной информации, в предлагаемом перечне источников на открытой странице в соответствующих программах поиска следует опознать нужные по смыслу заголовки, в открытом тексте источника отобрать нужный фрагмент и классифицировать найденные тексты в соответствии со структурой авторской работы.

Представленный перечень вопросов введения задает необходимость самостоятельного разрешения проблем научного уровня. Сама формулировка темы уже заставляет выделить ее проблемную суть. Приведенные требования в определении цели как авторского проекта и задач в системе полноты, логики и алгоритма достижения этой цели не дают возможности обратиться к цитированию текстов учебников. Перед студентом в данном случае встает задача, главной особенностью которой является творческий характер, где искомое – неординарная, неалгоритмизуемая, неформализуемая проблема, которая не имеет четких границ и отражает зависимости, не выраженные в виде функциональных закономерностей.

В целом решение таких задач, как обоснование специфики и обоснование содержания исследования, приведенных в двух разделах оценок введения к курсовой, осуществляется в двух фазах [2, с. 3]. Первая фаза включает специальный анализ условий задачи с помощью предварительно разработанных средств, способствующих осмысливанию этих условий. Эта фаза носит творческий характер исследования предмета. Содержание творчества в первой фазе осуществляется в виде процедур структурирования проблемы до уровня задач, то есть дробления ее на группу подпроблем, имеющих определенные функциональные закономерности, алгоритмы решения (схемы, формулы), четкие исходные данные и четкие ограничивающие условия. Качество перевода на уровень обнаружения знакомого ключа к решению зависит от аналитических способностей, опыта и профессиональной компетентности студента. Творческий характер действий автора сохраняется до перевода конкретной неясной ситуации на уровень узнаваемого алгоритма. Далее процесс получения итога происходит строго логически, превращается в нетворческие операции. Творческая составляющая

первой фазы таких работ несомненна. Научный вклад может составлять интерпретация неизвестных условий в известные, превращение проблемы в задачу, а вторая фаза, самое решение задачи, на практическом уровне нового объекта исследования дает новый результат.

По этой схеме осуществляется большинство курсовых работ по специализации и немалое число дипломных работ. Здесь следовало бы развести понятия «новый результат» и «новое знание» [3, с. 19]. Однако точных критериев отнесения нового результата к новому знанию в экономике пока не выработано [5, с. 116]. В литературе встречаются достаточно аргументированные предложения о признании элементами научного вклада в исследованиях по экономике результатов творческой постановки проблемы, интерпретации предмета исследования, методологического решения проблемы, методического решения проблемы.

Критерии оценки курсовой работы требуют от студента умения применять свои знания на практике, проявить компетентности по перечисленному перечню, а от преподавателя – контролировать уровень их формирования.

Что касается контрольных функций курсовой работы (третьего курса, прежде всего), то здесь явные преимущества перед другими видами контроля. Во-первых, это развернутая работа, требующая комплексной демонстрации знаний и умений, как бы case-study в миниатюре, где тематика задает необходимость самостоятельного разрешения проблемы. Во-вторых, в ходе выполнения заданий студент находится под непосредственным вниманием преподавателя, и последний имеет возможность реально, а не только по тексту на бумаге, убедиться в степени овладения умением студента по представленному непосредственно выполненному на соответствующем уровне разделу курсовой.

Надо отметить эту специальную ценность курсовой работы для контроля применения на практике первичных умений. Сразу видно механическое применение и освоение по существу умений создавать названные выше перечни и обзоры литературы. Таким образом, становится ясным ответ на вопрос, что знает студент, то есть понимает ли смысл своей темы и отличает ли нужное от ненужного в теоретическом материале. А главное – ответ дается в режиме реального времени и представляет собой объективный результат при правильной формулировке оригинальной, а не стандартной темы курсовой работы, когда списать нужное негде, поскольку готовые варианты ответов просто отсутствуют.

В системе обучения применение критериев оценки курсовой работы должно выполнять роль варианта промежуточного контроля, потому что они представляют собой дидактическую модель уровней системно-деятельностного обучения, содержащую состав и обобщенное содержание перечня компетенций. Итоговая оценка по имеющемуся стандарту проводится на основе эталонных признаков диагностично поставленной цели и поэтому носит критериальный характер. В этом случае соответствующую ориентацию должен иметь и весь процесс обучения, контроль же играет роль обратной связи и подчинен именно достижению цели-эталона. Если цель не достигнута (низкая балльная оценка курсовой), то результаты контроля свидетельствуют о необходимости внести коррективы в процесс обучения.

Итак, курсовая работа может быть использована для выявления пробелов в определенных компетенциях студентов, для диагностики и мониторинга качества обучения, оценки деятельности студента.

Остановимся на содержании критериев подготовки и защиты курсовой работы по структурным частям.

Построение таблицы подчинено решению дидактической задачи овладения студентом в процессе подготовки курсовой работы компетенциями создания новой информации, сформированной в логически связанные основные смысловые блоки. Для определения качества конечного продукта на выходе можно ориентироваться на современные рекомендации по повышению качества содержания материалов, предоставляемых к публикации в Белорусском экономическом журнале [4, с. 150]. Естественно, что в упомянутом журнале требования соответствуют уровню публикаций, принимаемых на уровне ВАК. Однако в качестве ориентира их можно применять.

Так, в структуре работы редакцией журнала предложены смысловые блоки – общий проблемный фон; внешние и внутренние императивы в данной области, мотивирующие автора к исследованию конкретной проблемы; цель написания статьи; декомпозиция главной цели на задачи, постановка задач.

В критериях оценки курсовых работ эти блоки реализованы в двух структурных частях введения.

Первая структурная часть – «Введение – обоснование специфики исследования» будет оцениваться по десяти параметрам: экономная проблемная краткая формулировка темы; формулировка цели как результата исследования; формулировка задач, определяющая полноту раскрытия темы; логика и алгоритм достижения цели; выявление специфики объекта, влияющей на содержание исследо-

вания; формулировка предмета исследования как существенного аспекта исследования; краткий перечень литературы, использованной для постановки проблемы; краткий перечень литературы по конкретным сюжетам исследования; перечень вопросов, оставшихся за пределами предшествующих исследований; краткая характеристика документального комплекса, примененного в исследовании.

Вторая структурная часть критериев оценки курсовой работы также включает раздел введения – обоснование содержания исследования. В разделе перечислены следующие компетенции студентов: авторское понимание актуальности темы; постановка проблемы в смысле связи данной темы как подсистемы с более широкой проблемой как системой; постановка проблемы в смысле ее конкретизации (выделение иерархически связанных в структуру элементов, основные понятия и категории темы); авторское обоснование новизны решений в работе: установление первенства автора в определении и исследовании темы; авторское обоснование новизны решений в работе: выделение элементов новизны по всем частям работы; содержание научной значимости работы; содержание практической значимости работы; перечень примененных к исследованию методологических и методических позиций автора; перечень основных принципов исследования; содержание положений, выносимых на защиту исследования.

Одна из трудноосваиваемых для студентов проблем при подготовке курсовой работы – овладение компетенциями общей логики взаимосвязи и построения основных разделов – глав работы, логики, обеспечивающей цельность содержания работы, когда все блоки связаны сквозной идеей – общим замыслом исследования.

Для автора исследования важно понимать конкретное действие известного силлогизма, включающего три утверждения, в построении общей логики исследования. В экономических и управленческих темах он может иметь следующий вид в принятых терминах.

Первое категорическое суждение (большая посылка, теоретическая): «В областных объединениях автотранспорта эффективность деятельности достигается определенным путем». Этому утверждению посвящается вся первая глава, где определяются пути достижения эффективности транспортных услуг в теории, то есть, как должно быть.

В первой главе авторы курсовых работ должны оперировать компетенциями по следующим смысловым блокам:

1) четкая формулировка проблемы (в системной постановке), разрешению которой посвящена работа, ее истоки, динамика развития и современное состояние;

2) характеристика научного и практического задела предшественников в разработке освещаемой проблемы с обнаружением «белых пятен», формирующих проблемное поле для исследований автора (что сделано, что не сделано и что надо сделать в решении проблемы). При проведении анализа задела – сосредоточение внимания не столько на фамилиях ученых и практиков, сколько на содержании их трудов, концепций, принципиальных положений, конкретного вклада и т.д. (что автор разделяет и что нет, какие вопросы он ставит в центр собственных исследований);

3) теоретико-методологические позиции автора и применяемый методический и математический аппарат.

В представленных критериях теоретической первой главы эти позиции расписаны детально в терминах, как нам кажется, доступных студентам, впервые вступающим на путь исследования.

В разделе первой главы «Обоснование методологического (научного) информационного ресурса» компетенции студента обозначены следующими формулировками: проблемно-тематический (то есть по главам и параграфам работы) обзор литературы; обоснование степени изученности проблемы; уровень оценки опыта решения проблемы в литературе (перечень установленных положений, дискуссионных проблем, нерешенных вопросов); ограничения, условия и трудности в решении проблем данной темы; перечень содержания имеющихся в литературе применимых к исследованию данной темы методологических позиций (принципов, требований, правил; анализ содержащихся в литературе основных требований, принципов и подходов к исследованию, отношение к ним автора данной работы; краткая характеристика опорных позиций исследователя (система понятий и категорий, отражающих проблему исследования); характеристика связей объекта исследования с внешней средой и обзор правовых аспектов данной темы; перечень законодательных актов по данной теме и их анализ; обоснование наличия ниши в литературе для исследования автора (новизны результатов исследования и личного вклада автора предполагаемой работы); краткий вывод по разделу – разработка концепции (руководящей идеи) исследования темы по литературе.

Еще один раздел, также теоретический, как и вся первая глава, включает обоснование методических приемов исследования: проблемно-тематический обзор специальной литературы, содержащей обоснование выбора инструментального ресурса для решения проблемы, выявление документальных фактов, имеющихся в научной

литературе; конкретность методики (обоснование связи со спецификой объекта, методологией, целью исследования и т.п.); перечень основных документальных источников по теме (источники первичные, а также статистические, другие виды эмпирических материалов), полнота выявления документов; анализ содержания основных документальных источников из делопроизводства изучаемого объекта по теме, содержание экономической (плановой, оперативной, учетной и внеучетной, статистической) и управленческой (оргструктура управления, должностные полномочия, внутренние системы и процедуры, инновационные проекты, организационная культура, квалификация и мотивация персонала) документации; обоснование пропорциональности сочетания управленческих, экономических, статистических, математических методов для данной работы и их применения; обоснование взаимосвязи и классификация информации по теме, доказательство возможности составления выводов по имеющейся базе данных; обоснование основных методов и приемов извлечения информации из предполагаемых источников; методический инструментарий оценки общей экономической и управленческой ситуации на объекте исследования (показатели, критерии оценок, порядок применения методик); разработка оптимальной модели исследования агрегированной информации; перечень элементов личного вклада, краткий вывод по разделу о доказательности выявленных и обоснованных методических приемов.

Таким образом в первой главе сосредоточены компетенции теоретического и информационного порядка, в логической цепочке исследования в ней разрабатывается так называемый больший крайний термин.

Второе категорическое суждение (меньшая посылка, как частный случай по отношению к большей посылке): «Гроднооблавтотранс» работает в условиях, идентичных для всех областных объединений автотранспорта». Во второй, аналитической, главе, где определяются условия работы конкретного предприятия и выявляется недостаточное применение отдельных путей достижения нормального уровня эффективности, содержится анализ того, как обстоит дело реально.

В разделе второй главы «Проведение экономического анализа на базе реального предприятия» сосредоточена оценка компетенций: определение содержания и предмета управленческого и экономического анализа в изучаемой теме; использование компьютера, специальных программных средств; выявление анализируемой динамики (не менее 3 лет); разработка необходимого количества таблиц, схем,

графиков (не менее 20), достаточного для обеспечения достоверности выводов количества источников в приложении; всесторонняя оценка деятельности объекта и его подразделений (желательно в системе abc-анализа и хуз-анализа); всесторонняя оценка деятельности объекта и его подразделений (желательно в системе step-анализа и swot-анализа); обработка количественной информации с помощью факторного анализа; систематизация и истолкование полученных результатов анализа (выявление и измерение внутренних резервов на всех стадиях управленческого и производственного процесса); выявление имеющихся нерешенных или не до конца решенных вопросов, резервов роста и совершенствования деятельности объекта; доказательство наличия элементов новизны и личного вклада в анализ деятельности объекта исследования.

В разделе аналитической второй главы «Обоснование наличия резервов развития объекта» оценка предполагает наличие таких компетенций у автора работы, как установление неизвестных ранее для данного объекта объективно существующих закономерностей развития; маркетинговые исследования рыночных возможностей развития объекта; выявление причинно-факторных связей, возникающих в процессе воспроизводства на предприятии; перевод выявленных недостатков в работе предприятия в позицию резервов развития объекта, признаки, параметры резервов; диагностика значимости резервов на основе различных методов (здравого смысла, аналогий, описаний в литературе, экспертизы и т.п.); установление субординационных и координационных связей и зависимостей между исследуемыми резервами; применение методов качественной оценки резервов; последовательность и техника обобщения оценки резервов; определение параметров перспективности выявленных резервов; доказательство личного вклада в обоснование наличия резервов развития объекта.

Третий элемент силлогизма – заключение, вытекающее из двух предыдущих посылок: «Эффективность деятельности предприятия «Гроднооблавторанс» как областного транспортного объединения может быть достигнута путем мобилизации выявленных во второй главе резервов, не используемых предприятием». Третья глава, где разрабатываются мероприятия по доиспользованию резервов и рассчитываются затраты для достижения соответствующих параметров эффективности, отвечает на вопрос, что необходимо предпринять для повышения эффективности деятельности «Гроднооблавтотранса», как определено в первой главе.

При овладении логикой структуры исследования автор курсовой работы не затрудняется в выявлении и формулировках подразделов. Впрочем, это бывает достаточно редко, что свидетельствует о слабом понимании логики работы. Очевидно, надо обучать и контролировать процесс овладения логикой проектирования структуры исследования от первой курсовой работы до дипломного сочинения.

Компетенции, проявляемые студентом в проектной по содержанию третьей главе, представлены в двух разделах. «Моделирование процессов развития объекта» предполагает проявление компетенций: разработку необходимых мероприятий по использованию выявленных резервов; определение влияния использования резервов на технико-экономические и финансовые показатели работы предприятия; разработку стратегии развития деятельности объекта; оценку риска разрешения проблемной ситуации; уровень простоты рабочей гипотезы для проектирования нового состояния объекта; создание системы мероприятий по улучшению состояния объекта как новой информации; доказательство применимости разработанных мероприятий для данного объекта; доказательство направленности выявленных резервов на повышение эффективности деятельности объекта; разработку альтернативных решений; доказательство личного вклада в выявление и обоснование направлений развития объекта.

Раздел «Расчет эффективности проекта» базируется на компетенциях: составления бизнес-плана инновационных мероприятий; обоснования расчетами и оценками предложений и рекомендаций; выбора оптимального из альтернативных решений; реализации критериев эффективности представленного проекта; расчета эффективности представленного проекта; умения составить план внедрения результатов исследования; разработки методики внедрения результатов исследования; реализации критериев эффективности внедрения результатов исследования; достижения акта (или справки) о внедрении результатов исследования; обоснования личного вклада в доказательство практической применимости разработанных мер по развитию объекта.

Как представляется, вторая, аналитическая, и третья, проектная, главы формируют на выходе рекомендуемую авторам «Белорусского экономического журнала» характеристику проделанной работы, ее основных содержательных сторон, этапов; последовательное изложение разрешающего проблему текста, примененные методы (инструменты, аппарат) решения, полученные результаты, их новиз-

ну и значимость; обоснованность и доказательность выводов, конструктивность предложений по использованию результатов [4, с. 150].

Следующий раздел критериев оценок связан с такой рекомендацией авторам названного журнала, как «профессионально выверенный язык и научный стиль изложения». Формирование такого умения обосновывается в критериях курсовых работ компетенциями по оформлению текста курсовой работы: по обеспечению соответствующего качества заключения (соответствие названию и содержанию тем, обоснование достижения цели и задач, соответствие реальному тексту работы, обобщение частных выводов по главам и параграфам); соблюдению правил составления названий разделов и подразделов; соблюдению единых правил содержания текста (единая логика реализации цели исследования, доказательность суждений, связность текста); соблюдению единых критериев составления структурных единиц текста (обоснованность перечня вопросов в подразделе; методы сбора данных, источники данных, их достоверность; показатели и источники расчетов, доказательство достоверности расчетов); соблюдению правил употребления научного языка текста (смысловая ясность; четкость и однозначность понятий и категорий; исключение личного местоимения «я», просторечий и канцелярских выражений); соблюдению стандартного объема работы, соотношения объемов разделов и подразделов работы; обоснованности отбора не менее 30 источников в список литературы; наличию в списке литературы монографий, научных журнальных статей и материалов из Internet; обоснованности соотношения с текстом работы таблиц, рисунков, диаграмм, схем и т.п.; определяемым содержанием работы составом приложений, их связью с текстом.

Наконец, раздел «Защита курсовой работы» предполагает владение компетенциями обеспечения качества устного доклада (логичность, ясность, четкое представление результатов); соблюдение регламента; свободное владение материалом (выступление без чтения по бумажке); точные и глубокие ответы на все вопросы членов комиссии по защите; участие в дискуссии (аргументированная защита авторской позиции); употребление научной терминологии по теме; создание электронной версии презентации и (или) раздаточного табличного материала; обеспечение качества наглядного материала (способность отбора существенных результатов); апробацию результатов на научных студенческих конференциях и публи-

кации (или выступления); владение правилами оформления научного текста (нормоконтроль с первого раза, к примеру).

Итак, необходимость обладания знаниями, панорамным мышлением в курсовой работе сочетается с не менее основательным обучением технологии научного исследования.

Безусловно, предлагаемые критерии оценок курсовых работ по специализации не являются стандартом. Как всякая схема, они в большем или меньшем приближении соответствуют реальной практике. Во всяком случае, они отражают современную ситуацию в профессиональной подготовке будущих выпускников.

Кроме того, поскольку нельзя научить сразу навыкам и умениям научного исследования, предусмотрено, что высокие требования к содержанию разработки темы применяются постепенно. Так, первая курсовая работа может быть ограничена исследованием по литературе

К примеру, научная новизна понимается как установление первенства автора в определении и исследовании темы, а технология оценки научной новизны – сравнение с тем, что было известно ранее. К признакам научной новизны исследования обычно относятся:

- впервые сформулированные и содержательно обоснованные теоретические положения;
- методические рекомендации, внедренные в практику и оказывающие существенное влияние на достижение новых социально-экономических результатов в производственной сфере;
- разработанный для внедрения или внедренный проект усовершенствования деятельности предприятия в сфере управления и т.п.;
- использование признанных идей в новой сфере применения.

При этом степень научной новизны будет отличаться в первой работе студентов по специализации от степени новизны во второй работе, которая выполняется на последующих, уже преддипломных этапах обучения.

В первой работе по специализации элементы научной новизны могут заключаться в творческом обосновании актуальности проблемы, в выделении специфики изучаемого объекта, выделении и структурировании элементов предмета исследования. Элемент научной новизны может содержаться и в разработке цели и задач исследования, поскольку для уточнения задач исследования осуществляется тщательный информационный поиск и сопоставление имеющихся методик. Научное творчество связано также со сбором

и интерпретацией фактического материала по неизвестной ранее проблеме, то есть по проблеме известной в науке, но не применяемой ранее для обоснования выводов по данному изучаемому объекту. В конечном счете, новизна проявляется и в переносе известных теоретических положений на новый конкретный материал (на реальности данного изучаемого объекта).

Вторая работа по специализации может рассматриваться как заготовка будущей дипломной работы. Во второй работе новизна будет состоять прежде всего в формировании проекта усовершенствования деятельности предприятия в изучаемой области, в связи с этим – в глубине и комплексности анализа деятельности предприятия, в выявлении скрытых резервов деятельности, в адаптации методических приемов анализа и проектных расчетов к конкретной ситуации изучаемого объекта. В оптимальном варианте вторая работа может содержать выявление закономерностей разрешения конкретной экономической ситуации, в которой действуют предприятия, подобные изучаемому объекту.

Список литературы

1. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж, 1987.
2. Пономарев, Я.А. Фазы творческого процесса / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1983. – 262 с.
3. Крюков, Л.М. Переход к инновационной экономике: методологические аспекты повышения эффективности научного труда / Л.М. Крюков // Белорусский экономический журнал. – 2006. – № 4. – С. 12 – 23.
4. Рекомендации по повышению качества содержания материалов, предоставляемых к публикации в журнале // Белорусский экономический журнал. – 2009. – № 3. – С. 150.
5. Шаршунов, В.А. Как подготовить и защитить диссертацию: История, опыт, методика и рекомендации / В.А. Шаршунов, Н.В. Гулько. – Минск: УП «Технопринт», 2004. – 460 с.

It is revealed in the article the importance of course papers on specialization in a higher educational establishment to form competence of students in drawing a scientific plan and to control the level of awareness in the competence.

Рабцевич Валентина Вениаминовна, зав. кафедрой менеджмента факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», доктор исторических наук, профессор. E-mail: rabseвич@mail.ru.

Т.В. Селюжицкая**РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ЭКОНОМИСТА**

В статье рассматриваются понятия компетенций и компетентности, дается определение самостоятельной работы студентов и ее видов. На примере организации управляемой самостоятельной работы студентов по дисциплине «Статистика» исследуется роль самостоятельной работы студентов в формировании компетенций будущего экономиста.

Современный выпускник вуза должен обладать определенными характеристиками, свойствами, определяемыми требованиями динамичного рынка труда. Эти свойства уже не могут быть просто «багажом знаний» или «портфелем активов» данным раз и навсегда, как считалось ранее, специалист должен уметь управлять им, а в роли активов в данном случае будут выступать знания, умения и опыт, полученные в высшей школе. Такая трактовка характеристик выпускника вуза привела к осознанию необходимости перехода от квалификационной модели специалиста и его подготовки к компетентностной модели.

Компетентностный подход в целом был реализован при разработке стандартов высшего образования нового поколения в Республике Беларусь. В этих стандартах характеристики выпускника трактуются как компетенции, т.е. знания, умения, опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач, а компетентность – это выраженная способность применять свои знания и умения. Или, говоря экономическим языком, компетенции – имеющиеся у выпускника ресурсы, а компетентность – степень их использования для достижения своих целей.

В статье мы не будем углубляться в анализ различий данных понятий, тем более что это не меняет сути компетентностной модели образования, в которой акценты перенесены на практикоориентированный, деятельностный характер обучения, междисциплинарный подход, усиление самостоятельной работы студента, культивирование самообразования, возрастания роли приобретаемых личностно значимых и социально-профессиональных качеств выпускника. Назовем только группы компетенций, выделенные в стандартах:

- *академические компетенции*, включающие знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться;

- *социально-личностные компетенции*, включающие культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;

- *профессиональные компетенции*, включающие знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности.

Каждая из этих групп включает набор конкретных компетенций: выпускник должен знать, уметь владеть, обладать, быть способным и другие.

Состав академических и социально-личностных компетенций выпускников разных экономических специальностей совпадает. По-видимому, этим объясняется то, что некоторые исследователи, например О.Л. Жук, объединяют эти группы, называя данные компетенции ключевыми или базовыми, универсальными. Они обеспечивают эффективное решение разнообразных задач и выполнение социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей. Другая группа специальных компетенций определяет владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, готовность к освоению, разработке и внедрению инноваций в профессиональной области [1, с. 25]

Определив те компетенции, которыми должен обладать выпускник, нужно назвать пути, способы их развития. Здесь стоит напомнить, что реализация компетентного подхода происходит в образовательных моделях, стандартах, технологиях и формах. Наиболее важной формой организации учебного процесса для развития ключевых компетенций является самостоятельная работа студентов (СРС).

Нельзя сказать, что понятие «самостоятельная работа студентов» достаточно четко определено в научно-методической литературе, но существуют достаточно авторитетные мнения в этой области. Так, М.А. Гусаковский предлагает под СРС понимать: «во-первых, внеаудиторную работу (1-й признак); во-вторых, выполняемую по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия (2-й признак); в-третьих, запланированную расписанием или учебным планом (3-й признак); в-четвертых, контролируемую самим студентом и преподавателем (4-й признак) [1, с. 6].

Существенно дополняет понятие СРС О.Л. Жук, определяя три основные формы, отличающиеся степенью самостоятельности ее выполнения, управления со стороны преподавателя:

- контролируемая самостоятельная работа (КСР), организуемая в аудитории под контролем преподавателя в соответствии с расписанием;
- управляемая самостоятельная работа студентов (УСР) как самостоятельное, опосредованное управлением со стороны преподавателя выполнение студентом учебного (исследовательского) задания;
- собственно самостоятельная работа студентов (самообразование), организуемая самим студентом в рациональное с его точки зрения время, мотивируемая собственными познавательными потребностями и контролируемая им самим [1, с. 27].

Названные формы СР отличаются степенью активности студентов и уровнем их мотивации и расположены от низшего к высшему.

Обобщив приведенные, а также другие суждения, можно предложить следующее определение СРС.

Самостоятельная работа студентов – это многообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности студентов, осуществляемые под руководством, но без непосредственного участия преподавателя в специально отведенное для этого аудиторное или внеаудиторное время.

Особое внимание следует обратить на тот факт, что СРС может стать эффективным средством формирования и развития компетенций только тогда, когда она организована на высоком научно-педагогическом уровне и имеет информационное и методическое обеспечение.

В связи с этим рассмотрим, как организуется УСРС по дисциплине «Статистика», и как она участвует в формировании компетенций выпускников-экономистов.

Дисциплина «Статистика» включена в учебные планы всех экономических специальностей факультета экономики и управления и принадлежит циклу общепрофессиональных дисциплин, на ее изучение отводится более 100 аудиторных часов. Конечно же, такое положение «Статистики» не случайно. Формирование академических компетенций во многом обеспечивается ей, создает основу для овладения студентами научно-теоретическими знаниями и методами аналитической деятельности, исследовательскими навыками, междисциплинарным подходом при решении теоретических и практических проблем, умением работать самостоятельно, развивает креативные способности личности.

Однако кроме этих академических компетенций «Статистика» дает инструментарий для освоения профессиональных знаний и умений.

В результате изучения данной дисциплины будущие специалисты должны освоить принципы организации получения статистических данных (формирования массива исходной статистической информации), уяснить сущность обобщающих показателей и основы анализа статистических данных. Студентам нужно и важно усвоить, что статистика дает точную количественную характеристику массовым социально-экономическим явлениям и процессам, оценивает тесноту связи между ними, обеспечивает возможность выносить суждение о совокупности в целом по части ее единиц, позволяет принимать достаточно обоснованные решения в условиях неопределенности.

Изучая дисциплину «Статистика», студенты приобщаются к системной организации статистических данных, построению интегрированной системы макроэкономических показателей, вырабатывают навыки оценки закономерностей и пропорций, формирующихся на уровне хозяйствующего субъекта и экономики страны, делают самостоятельные обоснованные выводы и обобщения о развитии массовых социально-экономических процессов.

Кроме того, изучение данной дисциплины позволяет сформировать и социально-личностные компетенции, связанные с профессиональной деятельностью, а именно будущий специалист приобщается к мировым достижениям статистической науки, у него воспитывается чувство ответственности за высокий уровень качества статистической информации, отвечающей требованиям мировых стандартов.

Однако от возможностей всей дисциплины обратимся к роли самостоятельной работы студентов в формировании компетенций.

Эффективность самостоятельной работы во многом определяется уровнем ее организации, в частности, выполнением дидактических требований к разработке задач для самостоятельного выполнения студентами.

Как же выполняются данные требования при составлении индивидуальных заданий по «Статистике»?

Пример одного из таких заданий составлен по теме типовой учебной программы «Статистическое изучение связи социально-экономических явлений». Содержание задания и ход его выполнения приведены в таблице.

Таблица – Учебно-методическая карта задания для управляемой самостоятельной работы студентов

Индивидуальное задание № 1 по теме: «Статистическое изучение связи социально-экономических явлений» (задание выполняется в рамках управляемой самостоятельной работы студентов) <i>Цель работы</i> – закрепить теоретические понятия связей социально-экономических явлений, изучить методы их обнаружения и измерения, получить практические навыки вычисления соответствующих показателей силы и тесноты связи между явлениями и процессами, научиться их интерпретировать. Содержание задания 1. Найдите линейное уравнение связи $\tilde{y}_{x_1 x_2} > a$, $b_1 x_1$, $b_2 x_2$, совокупный коэффициент корреляции и детерминации, χ-коэффициенты, коэффициенты эластичности. 2. Вычислите парные коэффициенты корреляции и постройте матрицу парных коэффициентов корреляции. Сделайте выводы о тесноте связи между признаками. 3. Сделайте подробные выводы. I уровень сложности (6-7 баллов) Задание выполняется по данным Приложений 1-10 из практикума по статистике (Селюжицкая, Т.В. Статистика: практикум / Т.В. Селюжицкая. – Гродно: ГрГУ, 2008. – 174 с.). Номер приложения выбирается по последней цифре номера студента в журнале. II уровень сложности (8-9 баллов) Задание выполняется по данным, подобранным самим студентом из статистических ежегодников, сайтов различных статистических и экономических организаций, экономических журналов и других источников (перечень источников не ограничивается, но содержательно выбранные признаки должны быть связаны друг с другом и обязательно должны выполняться условия корреляционно-регрессионного анализа). III уровень сложности (10 баллов) Выполняется только студентами, преодолевшими II сложность и состоит: 1) в подробной оценке качества полученной модели и результатов корреляционно-регрессионного анализа, 2) в расчете прогнозного значения результативного признака при заданных значениях факторных признаков, 3) в интерпретации полученных результатов и формулирование предложений по улучшению экономической ситуации. План выполнения работы 1. <i>Подготовка данных.</i> Внесение данных в электронную таблицу Excel. 2. <i>Представление данных в виде графика.</i> Построение поля корреляции с помощью Мастера диаграмм. 3. <i>Обработка данных.</i> В меню «Сервис» пакета Excel выбирается «Анализ данных» (если он отсутствует, то необходимо добавить пакет анализа в надстройках). 4. <i>Вывод результатов</i> в виде итоговых таблиц регрессионного анализа и матрицы парных коэффициентов корреляции. 5. <i>Интерпретация результатов, прогнозирование и оформление отчета.</i>
--

Источник: собственная разработка автора.

В ходе выполнения этого задания наиболее трудно реализуется требование связи его содержания с будущей профессиональной деятельностью, поскольку статистика изучается на 2 курсе, когда у студентов слабо сформировано профессиональное мышление, да и экономическое мышление пока еще развито недостаточно. На данном этапе особенно ярко должна прослеживаться роль преподавателя по управлению самостоятельной работой студента. Преподаватель должен сориентировать студента в правильном выборе данных для изучения взаимосвязи между социально-экономическими явлениями, обратить внимание на первоочередной анализ качественных характеристик изучаемых явлений и их связей друг с другом, и только потом получение количественных показателей, характеризующих эти связи.

Очень успешно решается задача осуществления межпредметных связей, поскольку требует от студента актуализации знаний, полученных в ходе изучения таких дисциплин, как «Философия», «Высшая математика», «Экономическая теория», «Микроэкономика», «Компьютерные информационные технологии» и другие. Реализация этого требования способствует формированию у студентов обобщенных умений, универсальных способностей, обеспечивающих способность действовать в разных условиях.

Как видно по содержанию задания, в нем четко прослеживается его методологичность и способы выполнения. Студент как бы разрабатывает проект своей будущей деятельности по достижению конечной цели.

Несомненным достоинством рассматриваемого задания, на наш взгляд, является возможность обеспечения многоуровневого характера задач. Так, второй уровень требует от студента применить свои теоретические знания не для решения типичной ситуации, обозначенной преподавателем, а самостоятельно определиться в выборе объекта исследования, что является достаточно сложной проблемой по вышеуказанным причинам. Третий уровень по сравнению со вторым требует еще и дополнительных теоретических знаний.

Еще одну важную проблему в организации самостоятельной работы студентов хотелось бы обозначить. Это необходимость создания условий, при которых студент был бы заинтересован в выполнении индивидуального задания, т.е. положительной мотивации для этой работы. Если рассматривать учебную мотивацию, которая в отличие от внешней и внутренней мотивации может быть наиболее понятна студенту на данном этапе, то нужно отметить,

что оценка, полученная по результатам написания отчета, входит в итоговую оценку по дисциплине «Статистика» с довольно значительным весом.

Список литературы

1. Информационно-методическое обеспечение контролируемой самостоятельной работы студентов университета: материалы респ. науч.-метод. конф., Минск, 3-4 ноября 2005 г. / БГУ; редкол.: Ю.Э. Краснов (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2007. – 351 с.
2. Управление качеством высшего образования в условиях перехода к двухступенчатой системе подготовки кадров: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 6-7 июля 2007 г. / БГУ; редкол.: В.В. Самохвал (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2007. – 359 с.
3. Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22-23 апр. 2009 г. / БГУ; под ред. Н.Д. Корчаловой, И.Е. Осипчик. – Минск: Изд. центр БГУ, 2009. – 347 с.

In article concepts competentions are considered and competence, defines independent work of students and its kinds. By the example of the organization of controlled independent work of students on discipline "Statistics" the role of independent work of students in formation competentions the future economist is investigated.

Селюжицкая Татьяна Владимировна, ст. преподаватель кафедры менеджмента факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». E-mail: SelujickajaTV@tut.by.

УДК 378.1

Л.Л. Скворцова

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье обоснована необходимость применения группового тренинга как психолого-педагогической технологии формирования коммуникативной компетентности будущих экономистов. Рассмотрены особенности применения диагностических процедур, психологических тренажеров и киноматериалов в тренинге в качестве методических приемов для развития определенных коммуникативных навыков и умений студентов.

Преобразования в экономике и жизни страны существенно изменили требования к подготовке специалистов экономических

специальностей. В условиях происходящих изменений все более высокие требования предъявляются не только к профессиональным знаниям, умениям и навыкам специалиста, но и к уровню его личностного саморазвития и коммуникативной компетентности.

Многие исследователи считают коммуникативную компетентность важнейшей составляющей профессиональной компетентности. По мнению А.К. Марковой, коммуникативная компетентность включает в себя владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения [1, с. 26].

Мы рассматриваем коммуникативную компетентность как совокупность коммуникативных знаний, навыков и умений, адекватных профессиональным коммуникативным задачам и достаточным для их решения. Компетентность в нашем понимании, это степень владения ключевыми знаниями и уровень сформированности ключевых умений в сфере профессиональных коммуникаций.

В образовательных стандартах экономических специальностей в числе общих требований к умениям специалиста указаны умения, связанные с профессиональными коммуникациями: формировать эффективную рабочую группу; управлять людьми в подразделении; уметь работать с покупателем; формировать благоприятный психологический климат в трудовом коллективе; организовывать совместную деятельность и руководить ею; работать в команде, оценивать и мотивировать сотрудников; работать в коллективе, уметь организовывать работу исполнителей.

Учебные планы экономических специальностей предполагают значительный объем теоретической и практической подготовки студентов по экономическим дисциплинам. Что же касается дисциплин, в процессе прохождения которых формируются вышеперечисленные умения, то их явно недостаточно. Таким образом, не вполне решенной является проблема формирования знаний о факторах, детерминирующих поведение человека в определенной среде (в том числе и экономической), умений адекватно интерпретировать и прогнозировать поведение делового партнера и коммуникативных навыков, позволяющих эффективно взаимодействовать с людьми в процессе профессиональной деятельности. Следовательно, эффективность практической подготовки специалистов зависит в ряде случаев от неконтролируемых факторов.

С другой стороны, можно предположить, что определенный уровень коммуникативной компетентности у будущего специалис-

та уже сформирован, так как коммуникативные умения и навыки развиваются в процессе социализации. Но сможет ли он успешно адаптировать данные навыки к своей профессиональной деятельности? И так ли необходимо специальное обучение профессиональным коммуникациям?

В результате проведенного нами профориентационного психодиагностического обследования студентов факультета экономики и управления было выяснено, что студенты имеют определенный уровень развития коммуникативных навыков и умений. В частности, они демонстрируют достаточно высокий уровень общительности, готовности к сотрудничеству и совместной работе, смелости в социальных контактах. В то же время их характеризует зависимость от мнения и требований группы, социабельность, следование за общественным мнением, стремление работать и принимать решения вместе с другими людьми, низкая самостоятельность, ориентация на социальное одобрение, высокая эмоциональная значимость социальных контактов. Что же касается умений анализировать мотивы партнеров по общению, проявлять эмоциональную выдержанность, дипломатичность и проницательность в контактах, то они развиты в недостаточной степени.

Таким образом, наиболее важно при формировании коммуникативной компетентности будущих экономистов уделять внимание развитию самостоятельности и независимости в принятии решений и разрешении сложных ситуаций взаимодействия, умений аргументировано отстаивать свою точку зрения, проявлять эмоциональную выдержанность и дипломатичность в контактах. В то же время необходимо научить студентов навыкам диагностики коммуникативного поведения партнера и выбора эффективных коммуникативных стратегий для достижения результата в процессе делового контакта.

Для решения выделенных проблем в подготовке студентов экономических специальностей наиболее эффективно использовать методы интерактивного обучения. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможность взаимной оценки и контроля. Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в про-

цесс познания всех студентов группы без исключения. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации.

Использование интерактивных методов в обучении дает возможность создать комфортные условия для приобретения коммуникативного опыта, при которых студент чувствует свою успешность и состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Использование интерактивной модели обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Из объекта воздействия студент становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом.

Рассмотрим особенности применения интерактивных форм обучения для формирования коммуникативной компетентности студентов-экономистов на примере организации курса по выбору «Деловые переговоры» для студентов специальности «Коммерческая деятельность».

Переговоры являются наиболее сложной формой деловой коммуникации, требующей от участников владения большим репертуаром коммуникативных технологий. С учетом этого построена программа курса по выбору «Деловые переговоры», основными задачами которого являются формирование целостной системы знаний о структуре переговорного процесса, основных стилях ведения переговоров, тактиках поведения при ведении коммерческих переговоров, развитие профессионально значимых коммуникативных качеств и навыков личности, усвоение технологий эффективного взаимодействия при проведении переговоров о купле-продаже.

Умения и навыки, приобретаемые в процессе курса, связаны с подготовкой и организацией результативных переговоров, диагностикой стиля ведения переговоров собеседника и выбором конкретных тактических приемов для достижения результата. Для успешного ведения переговоров необходимы навыки вхождения в контакт и создания благоприятного климата в процессе переговоров, умение использовать эффективные приемы убеждающего воздействия с учетом индивидуальных особенностей оппонента, а также распознавать манипуляцию и противостоять манипулятивным тактикам и приемам в процессе взаимодействия.

В целях понимания и прогноза поведения партнера по общению, специалист должен анализировать и значимые для данной ситуации черты личности, и не относящиеся непосредственно к

личностным чертам дополнительные переменные (статусно-ролевые отношения, эмоциональные состояния). Анализируются также характеристики собственно ситуации в соотношении с индивидуально-личностными особенностями. Таким образом, речь идет о необходимости теоретически и методически обеспеченного анализа личности в данной конкретной ситуации.

Опыт показывает, что наиболее эффективной формой обучения для реализации вышеназванных задач является групповой психологический тренинг.

В настоящее время существует большое количество подходов и определений данного метода. На наш взгляд, наиболее удачное определение предложено О.В. Евтиховым, представляющим групповой психологический тренинг как «метод преднамеренных изменений человека, направленных на его личностное и профессиональное развитие через приобретение, анализ и переоценку им собственного жизненного опыта в процессе группового взаимодействия» [2, с. 17].

В тренинге с помощью каналов обратной связи создается возможность незамедлительного соотнесения полученной информации и деятельности, эмоционального проживания новых моделей поведения и связанных с этими моделями результатов. Студент, получающий специальным образом организованную обратную связь, самостоятельно обнаруживает имеющийся дефицит умений и навыков, а также неадекватность собственных коммуникативных установок и стереотипов.

В процессе группового психологического тренинга используются различные методы групповой работы, методические средства и приемы.

Достаточно эффективным представляется использование диагностических процедур, позволяющих сформировать у участников потребность в самоисследовании, самопонимании. Так, например, для исследования индивидуальных особенностей общения можно использовать диагностические процедуры, связанные с измерением мотивации достижения и мотивации аффилиации, уровня социально-коммуникативной компетентности, выявлением ведущей стратегии поведения в конфликтной ситуации. Все эти измерения выполняются валидными и надежными психодиагностическими инструментами. Студенты имеют возможность самостоятельно определить проблемные зоны и направления развития коммуникативной компетентности, сравнив собственные результаты с нормативными.

Психогимнастические упражнения могут быть направлены на отработку желаемого поведения и конкретной коммуникативной

технологии, развитие самосознания, коррекцию самопредставления, регуляцию эмоционального состояния участников и многое другое. В рамках курса «Деловые переговоры» целесообразно использовать психогимнастические упражнения на отработку навыков самопрезентации, вступления в контакт, технологий активного слушания и использования вопросов для сбора информации, навыков аргументации и работы с возражениями клиента.

Психологический тренажер – это аппарат для тренировки определенной группы психологических реакций. Психологические тренажеры нацелены в первую очередь на развитие какого-то конкретного свойства, качества или навыка. Чаще всего используются для тренировки познавательных процессов: внимания, мышления, восприятия. Тем не менее, достаточно эффективным является использование психологического тренажера при отработке навыков противостояния манипулятивному воздействию в процессе переговоров, навыков эффективного слушания, использования вопросов технологий. Тренажер предполагает работу с тестами закрытого типа, в которых испытуемый выбирает один из заранее заданных вариантов ответов. Работа с тренажером позволяет решать две основные задачи: закрепление теоретических знаний об использовании определенной коммуникативной технологии и отработка навыка применения алгоритма до уровня автоматизма. Работа с психологическим тренажером может быть использована в рамках самостоятельной контролируемой работы студентов.

Большие возможности для развития коммуникативных навыков и знаний в групповом тренинге дает использование киноматериалов. В соответствии с методическими задачами занятия разрабатываются кинокейсы – специально разработанные задания, с использованием фрагментов художественных фильмов, моделирующие элементы конкретного направления профессиональной деятельности.

Использование киноматериалов позволяет смоделировать основные формы профессионального делового взаимодействия; дать базовые сведения об основных коммуникативных технологиях, используемых в переговорном процессе, о формах и способах проведения деловых бесед, совещаний, дискуссий, презентаций и самопрезентаций; сформировать навыки анализа стратегии поведения партнера по бизнесу и принятия управленческих решений.

Наиболее эффективно использование киноматериалов при проведении занятий, посвященных бизнес-коммуникациям разного уровня, при изучении тем, связанных с лидерством, нематериальной мотивацией, корпоративной культурой организации.

Кинокейс по теме «Детерминация поведения в деловом общении» представляет собой просмотр видеофильма с последующим анализом ситуации жизнедеятельности и личности героя и определением особенностей его Я-концепции, потребностной и мотивационной сферы. В процессе просмотра студенты осуществляют наблюдение за поведением героев фильма с помощью специально разработанного бланка. После просмотра фильма наступает этап самостоятельной работы, в результате которого предоставляется отчет. Качество выполнения студентами задания отражает уровень усвоения знаний, сформированных умений и навыков их применения.

Существуют и другие варианты использования кинофрагментов в тренинге:

- *Выявление технологий. Упражнения на выявление цели и последовательности действий киногероев, восстановление алгоритма действий для достижения желаемого результата.* Студентам предлагается посмотреть фрагмент, выявить механизм приема и опробовать его в разных других ситуациях, либо создать список технологических требований, критериев достижения результата, плюсов и минусов в использовании.

- *Упражнения по наблюдению за техниками и их эффектами.* Эффективно проводить наблюдения за эффектами в поведении и связывание с конкретными действиями партнера. Для отработки навыков интерпретации невербального поведения студентам до просмотра фрагмента предлагается инструкция – отметить невербальные компоненты воздействия и описать их смысл, либо выдается специальный бланк для фиксации определенных невербальных признаков. Например, отметить только те признаки, которые свидетельствуют о неискренности партнера по деловому взаимодействию.

- *Упражнения на демонстрацию типов поведенческих моделей.* После демонстрации фрагмента проводится обсуждение. Целесообразно в обсуждение включить вопросы на поиск аналогий в реальной жизни и деловых ситуациях: «На что это похоже? На какие проблемы, задачи указывает фрагмент? Какие решения этих задач фрагмент предполагает? Что используете вы? Как можно действовать по-другому?».

В результате просмотра и обсуждения фрагмент позволяет увидеть известные психологические явления, такие как взаимные атрибуции, проекции, фиксированные установки, эффекты группового влияния на личность, особенности манипулятивного воздействия в процессе делового контакта, отследить их влияние на результат коммуникации.

В условиях учебной группы, когда степень доверия участников недостаточно высокая, обсуждение кинофрагментов и выявление поведенческих стереотипов киногероев, препятствующих достижению результата в процессе взаимодействия, проходит активно и при этом не вызывает защитной реакции участников, что обычно бывает при обсуждении особенностей собственного поведения. Анализировать чужие ошибки всегда легче, чем свои, меньше страха, больше уверенности в экспериментировании с поведением, с социальным опытом. После просмотра кинофрагментов с последующим анализом и обсуждением студенты более охотно участвуют в ролевых играх, в которых отрабатывают алгоритмы использования коммуникативных технологий.

Как показывает опыт, использование киноматериалов повышает мотивацию к освоению коммуникативных технологий. В ряде случаев студенты выступают соавторами при разработке кинокейсов.

Таким образом, применение вышеназванных средств и приемов в процессе проведения группового тренинга не только способствует формированию коммуникативной компетентности, но и позволяет развивать у студентов навыки наблюдения и рефлексии, создать условия для самоопределения в уровне готовности к выполнению профессиональной деятельности, развивает профессиональную Я-концепцию личности.

Список литературы:

1. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
2. Евтихов, О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 256 с.

The article gives prove of the use of group training as a psycho-pedagogical technology of forming communicative competence of future economists. Were considered features of diagnostic procedures, psychological and kinofragmentov simulators in training as instructional techniques for the development of certain communication skills, and abilities of students.

Скворцова Лариса Леонидовна, преподаватель кафедры коммерческой деятельности и международных экономических отношений факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». E-mail: Starling2009@gmail.com.

А.С. Тарасова**ФОРМИРОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЕТ, АНАЛИЗ И АУДИТ»
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ
«ТЕОРИЯ БУХГАЛТЕРСКОГО УЧЕТА»**

В статье предложен подход к проектированию инновационных образовательных технологий, позволяющий учесть требования государственного образовательного стандарта высшего образования первой ступени специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» по формированию академических компетенций выпускника при изучении дисциплины «Теория бухгалтерского учета» на примере темы «Инвентаризация как способ первичного наблюдения».

В современной педагогике известно большое число различных подходов, лежащих в основе подготовки специалистов. В их числе есть как уже известные и устоявшиеся (традиционно-знаниецентристский, системный, деятельностный, личностно ориентированный, личностно-деятельностный), так и новые, вошедшие в научный оборот сравнительно недавно (ситуационный, контекстный, информационный, эргономический и др.). К последним относится и компетентностный подход.

Компетентностный подход усиливает практикоориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект. В этом прагматическом смысле компетентностный подход не может быть противопоставлен знаниям, умениям и навыкам (ЗУН). Но он и не тождественен «ЗУНовскому» подходу, так как фиксирует и устанавливает подчинённость знаний умениям, ставя акцент на практической стороне вопроса. Это также означает, что описание результатов образования должно производиться на языке компетенций.

В образовательном стандарте первой ступени специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» дано следующее определение компетенции: «Компетенция – знания, умения и опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач» [1, с. 2]. Подготовка специалистов, в соответствии с вышеуказанным документом, должна обеспечивать формирование следующих групп компетенций: академических, социально-личностных и профессиональных.

По нашему мнению, формирование компетенций будущих бухгалтерских работников требует интегративного подхода и должно

реализовываться в ходе всего учебно-воспитательного процесса, в котором нельзя жестко закрепить конкретные дисциплины или виды деятельности «ответственными» за формирование конкретных компетенций. Вместе с тем, очевидна особая роль в данном отношении разных групп дисциплин. Так, социально-гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам (1-й и 2-й блоки учебного плана) принадлежит приоритетная роль в формировании социально-личностных компетенций, компетенций в сфере познавательной деятельности.

Прерогативой общепрофессиональных и специальных дисциплин является задача формирования академических и профессиональных компетенций. Изучение общепрофессиональных дисциплин обеспечивает, прежде всего, фундаментальную подготовку в основной и смежной областях, создает резерв знаний, который позволяет адаптироваться к переменам. Развитие интеллекта, его социальной и практической направленности, овладение методологией познания в профессиональной сфере – таков далеко не полный перечень развивающего потенциала специальных дисциплин и дисциплин специализации.

Очевидно, что огромная роль в формировании академических компетенций выпускников специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» принадлежит дисциплине «Теория бухгалтерского учета», являющейся фактически первой специальной дисциплиной. Именно в ходе изучения данной дисциплины студенты овладевают методологией и терминологией, свойственной отдельной области знаний – бухгалтерский учет.

По мнению академика А.В. Хуторского, в соответствии с разделением содержания образования выстраиваются и уровни компетенций: «общепредметные компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; предметные компетенции – компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебной дисциплины» [2, с. 137].

Исходя из данной логики, требований образовательного стандарта специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», типовой и рабочей учебной программ дисциплины «Теория бухгалтерского учета» и конкретной темы нами определены уровни, типы и содержание академических компетенций, которыми должен обладать выпускник. Типология академических компетенций представлена в таблице.

Таблица – Типология академических компетенций студентов при изучении дисциплины «Теория бухгалтерского учета», тема «Инвентаризация как способ первичного наблюдения»

Уровень компетенции	Название компетенции	Содержание компетенции
Обще-предметные компетенции	Математико-аналитическая компетенция	Студент владеет методами экономико-статистической обработки учетно-экономической информации, методами экономического анализа количественных и качественных показателей деятельности организации
	Информационная компетенция	Студент владеет современными средствами информации (компьютер, принтер и т.п.) и информационными технологиями (электронная почта, Интернет). Ведет поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передачу
	Компетенция владения экономической терминологией	Студент грамотно использует профессиональную лексику, владеет экономической терминологией
	Нормативно-правовая компетенция	Студент знает основные нормативно-правовые документы, регламентирующие профессиональную деятельность специалистов
Предметные компетенции	Компетенция владения профессиональной терминологией	Студент раскрывает понятие «инвентаризация», владеет терминологией, используемой учетными работниками
	Профессиональная нормативно-правовая компетенция	Студент самостоятельно работает с нормативно-правовыми документами, владеет системным и сравнительным анализом законодательных норм, которые регламентируют порядок проведения инвентаризации имущества и обязательств организации, отражения в учете результатов инвентаризации
	Компетенция владения профессиональной методологией	Студент оформляет первичные документы по инвентаризации, производит расчет результатов инвентаризации, отражает на счетах бухгалтерского учета

Источник: собственная разработка автора

Данный перечень и содержание академических компетенций являются основанием для построения педагогической технологии, включающей следующие элементы: цели, задачи, содержание, методы (приемы, средства) и формы обучения.

Целеполагание осуществляется в рамках компетентностного подхода с учетом реальных условий обучения: уровня обученности

и мотивации студентов, уровня их развития и воспитания, возможностей конкретного занятия.

После формулирования целей и задач обучения и воспитания студентов решается вопрос подготовки содержания учебного материала на основе его дидактического и психологического анализа.

Диагностично поставленные цели обучения в совокупности с обоснованно отобранным содержанием обучения составляют основу для подбора методов (приемов и средства) обучения, с помощью которых можно гарантировано достичь заданных целей обучения.

Так, по нашему мнению, при проведении лекционного занятия по вышеуказанной теме, кроме традиционного объяснительно-иллюстративного метода обучения целесообразно использование метода проблемного изложения и эвристического (частично поискового) метода. Такая лекция начинается с вопроса, парадокса, возбуждающего интерес студентов. Студенты предлагают собственные варианты решения проблемы. При этом желательно предусмотреть возможность поиска студентами решения проблемы посредством самостоятельной работы с нормативными документами.

Средствами обучения при проведении лекционного занятия, позволяющими преподавателю организовать познавательную деятельность студентов, являются слово преподавателя, учебники, учебные пособия, нормативные документы, электронная версия презентации темы занятия.

Следует обратить внимание, что при изучении экономических категорий на лекции целесообразно использование следующих приемов: «наращивания понятия, углубления его содержательного компонента, отталкивание от известных понятий и пройденного материала, прием сопоставления, когда одно и то же явление анализируется в разных общественных условиях, на разных этапах развития общества» [3, с. 14].

С целью усиления мотивационной составляющей обучения во время чтения лекции целесообразно использовать такие приемы, как примеры из истории и экономической реальности, моделирование проблемных ситуаций.

При проведении семинарского занятия по теме «Инвентаризация как способ первичного наблюдения» методами обучения выступают репродуктивный и эвристический методы, а средствами обучения являются авторские учебно-методические материалы, состоящие из разнообразных заданий, в том числе и разноуровневых, позволяющих оценить уровень сформированности академических

компетенций, контрольные тесты, бланки типовых форм первичных документов по инвентаризации.

Прикладной аспект темы обусловил необходимость использования такого приема обучения, как имитация реальных жизненных ситуаций. С этой целью на семинарском занятии используются фактические первичные документы, оформляемые субъектами хозяйствования при проведении инвентаризации, что позволяет обеспечить связь абстрактных положений с жизнью.

Очевидно, инновационные преобразования затрагивают все составляющие педагогической технологии:

1. Инновационность по целям обучения:

- формулировка целей в рамках компетентностного подхода;
- определение иерархии компетенций в виде профессиональных задач разного уровня, составляющих профессиональную компетентность.

2. Инновационность по содержанию обучения:

Заключается в реализации компетентностного и деятельностного подходов при разработке содержания учебного курса. Содержание инновационного бухгалтерского образования выстраивается в систему познания, включающую обучение навыкам самостоятельной работы.

3. Инновационность по методам обучения:

Состоит в использовании методов, включающих каждого студента в активную познавательную деятельность по овладению содержанием дисциплины (дискуссии, постановка проблемных вопросов, моделирование деятельности студента).

4. Инновационность по формам обучения:

Включение в структуру традиционных форм (лекции, практические и лабораторные занятия) элементов дискуссий, моделирование деятельности педагога и студента на занятии, самостоятельная работа студентов; проведение бинарных занятий; индивидуальная, парная и групповая деятельность студентов на занятии.

5. Инновационность по средствам обучения:

- использование разноуровневых заданий, позволяющих формировать индивидуальные траектории обучения студентов;
- использование авторского учебно-методического комплекса дисциплины;
- использование электронных презентаций тем дисциплины;
- использование учебных материалов, размещенных на образовательной платформе MOODLE.

По нашему мнению, такой подход к проектированию образовательных технологий позволит повысить мотивацию студентов к обучению, сформировать академические компетенции в рамках конкретной дисциплины и подготовить специалиста к профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Образовательный стандарт Республики Беларусь высшего образования первой ступени специальности 1-25 01 08 «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», утвержденный постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 40 от 02.05.2008.
2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135 – 157.
3. Хвесеня, Н. П. Методика преподавания экономических дисциплин: учеб.-метод. комплекс / Н.П. Хвесеня, М. В. Сакович. – Минск: БГУ, 2006. – 116 с.

In this article is proposed a new approach to projection of innovation educational technologies. This approach allows to take into account the requirements of state educational standart to the higher education of the first stage of the specialty «Accounting, analysis and audit». The main purpouse of these requirements is forming of graduate's academic competences during the studying of the discipline «The theory of accounting» according to the example of the topic «Innovation as a method of the primary observation».

Тарасова Людмила Станиславовна, ст. преподаватель кафедры экономики и управления на предприятии факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», магистр экономических наук. E-mail: tarasova@mail.ru.

Раздел 3. ПРИМЕНЕНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

УДК 330.101

О.Н. Будько

РЕЙТИНГОВАЯ ОЦЕНКА ЗНАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЭКОНОМИКО- МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ»

В работе представлена разработанная с учетом специфики дисциплины методика рейтинговой (накопительной) оценки знаний студентов дневной формы обучения, проанализирован опыт ее применения (организационно-методические аспекты), намечены направления совершенствования, сделаны выводы.

Нестабильность мирового экономического пространства, в том числе и в нашей стране, предъявляет новые требования к содержанию и качеству высшего образования специалистов экономического профиля.

На первый план выдвигаются такие требования к специалистам, как умение принимать обоснованные решения в меняющихся, нестабильных, неординарных условиях. Такие умения и навыки должны быть сформированы в вузе на основе применения прогрессивных инновационных форм и методов обучения, нацеленных на практическую подготовку специалистов, посредством которых расширяется и активизируется самостоятельная работа студентов: кейс-технологий, деловых игр, тренингов, метода проектов и многих других.

Результатом обучения в вузе становится формирование у студентов компетенций в различных областях их будущей деятельности. Компетентностный подход в обучении – это новая современная тенденция развития системы образования в нашей стране, хорошо известная за рубежом.

В данной работе представлен один из элементов реализации компетентностного подхода.

Успешное усвоение знаний по курсу «Экономико-математические методы и модели» на лекционных, практических и лабораторных занятиях позволит будущим экономистам количественно оценивать различные экономические ситуации, а значит, принимать обоснованные решения.

В работе предлагается методика рейтинговой (накопительной) оценки знаний студентов по дисциплине, анализируются некоторые аспекты результатов применения этой методики, обсуждаются направления совершенствования, делаются выводы. Данная методика в первую очередь нацелена на активизацию самостоятельной работы студентов, а значит, будет способствовать реализации компетентностного подхода в обучении.

Методика рейтинговой (накопительной) оценки контроля знаний студентов. Данная методика предназначена для текущего, промежуточного и итогового контроля успеваемости студентов экономических специальностей по дисциплине «Экономико-математические методы и модели» дневной формы обучения (всего 72 час.: 36 час. лекц., 18 час. практ. и 18 час. лаб.)

Цели применения данной методики:

- повысить объективность оценки знаний;
- стимулировать студентов к регулярной работе по дисциплине;
- создать элементы соревновательности и прозрачности оценивания.

Текущий контроль

Для оценивания с учетом специфики дисциплины, форм проведения занятий были выбраны следующие виды учебной деятельности (табл.): 1) посещение практических занятий, 2) тесты по темам, 3) работа у доски, 4) работа в аудитории, 5) выполнение домашних заданий, 6) посещение лабораторных занятий, 7) выполнение и защита лабораторных заданий, 8) контрольная работа.

В столбцах таблицы по каждому оцениваемому виду работ представлена следующая информация:

- Количество баллов за 1 ед. (посещение 1 занятия, за один выполненный тест и т.д.).
- Количество единиц (видов работ), предусмотренных учебным планом или определяемых преподавателем.
- Максимальное количество баллов, которое можно набрать с учетом двух предыдущих пунктов.
- Значимость (весовые коэффициенты a_k) k -го вида работ.
- Максимальное количество баллов с учетом веса.
- Максимальный рейтинг за семестр (равный 162 балла).

Для удобства оценивания были выбраны *шкалы оценок*:

- а) Оценки 0, 1 соответствуют позициям «не был», «был» или «неактивно работал в аудитории», «активно работал в аудитории»;
- б) 0, 1, 2 – «плохо», «удовлетворительно», «хорошо»;

в) -1, 0, 1, 2 – «отказался выходить к доске», «плохо», «удовлетворительно», «хорошо»;

г) 0, 5, 8 – «лабораторное задание не сдано», «сдано с удовлетворительной защитой», «сдано с хорошей защитой».

Таблица – Данные для рейтинговой оценки успеваемости

<i>Оцениваемые виды работ</i>	<i>Кол-во баллов за 1 ед.</i>	<i>Кол-во единиц (видов работ)</i>	<i>Макс. кол-во баллов</i>	<i>Значимость (весовые коэф. a_k)</i>	<i>Макс. кол-во баллов с учетом веса</i>
1. Посещение практических занятий	0 или 1	9	9	1	9
2. Тесты по темам	0, 1 или 2	7	14	3	42
3. Работа у доски	-1, 0, 1 или 2	1	2	3	6
4. Работа в аудитории	0 или 1	До 9	2	2	4
5. Домашние задания	0, 1 или 2	До 8	2	2	4
6. Посещение лабораторных занятий	0 или 1	9	9	1	9
7. Выполнение и защита лабораторных заданий	0, 5 или 8	6	48	1	48
8. Контрольная работа	40	1	40	1	40
ИТОГО					162

Источник: собственная разработка автора

Лабораторное задание считается сданным (зачтено), если оно выполнено и защищено. За не вовремя сданную лабораторную работу могут сниматься баллы.

Контрольная работа оценивается в 40 баллов с весовым коэффициентом 1. Она содержит 5 заданий, которые оцениваются в зависимости от степени сложности и громоздкости вычислений. Это сделано для того, чтобы учесть даже незначительные, правильно выполненные части задания.

Для выделения наиболее значимых видов деятельности используются *весовые коэффициенты*. В результате такого ранжирования наиболее значимыми видами деятельности являются: тесты по темам практических занятий, выполнение и защита лабораторных индивидуальных заданий, контрольная работа (соответственно 42, 48 и 40 баллов из максимальных 162 баллов).

Проводимые *тесты* – итоговые тесты по темам практических занятий, содержат вопросы на определения, формулы и понимание материала (без расчетных задач). Их доля в общем рейтинге (162 балла) значительна – максимально 42 балла.

Предполагается, что в течение семестра каждый студент может быть один раз вызван к доске. Максимальное количество баллов с учетом веса ($a_3 = 3$) принято равным 6.

Максимальное количество баллов за активность работы в аудитории, вообще говоря, должно равняться количеству занятий при выбранной шкале оценивания 0 или 1 (всего по плану 9 практических занятий). В данном случае принято значение 2 балла.

Аналогично обстоит ситуация с домашними заданиями (до 8 заданий). Принято значение 2 балла, так как домашнее задание проверялось дважды.

Текущий рейтинг студентов может быть вычислен по формулам:

$$PB_{тек} = \sum_{k=1}^7 a_k S_k - \text{рейтинг в баллах,}$$

$$PP_{тек} = \frac{\sum_{k=1}^7 a_k S_k}{S_{тек}^{max}} \cdot 100\% - \text{рейтинг в процентах к текущему}$$

максимальному количеству баллов $S_{тек}^{max}$.

$$PO_{тек} = \frac{\sum_{k=1}^7 a_k S_k}{S_{тек}^{max}} \cdot 10 = \frac{PP_{тек}}{10} - \text{рейтинг в виде 10-балльной}$$

оценки.

Здесь S_k – сумма набранных баллов по k -му виду работ, a_k – весовой коэффициент k -го вида работ из таблицы.

Студентам, имеющим пропуски, предоставляется возможность по согласованию с преподавателем и в установленном порядке отработать пропущенные занятия в течение семестра.

Промежуточная аттестация

Выставляется в ведомость в виде 10-балльной оценки, которая вычисляется как оценка $PO_{тек}$ на момент аттестации. Напри-

мер, на момент аттестации текущий рейтинг студента составил 70 баллов из 80 максимально возможных. Тогда его рейтинг в процентах составит:

$$РП_{тек} = \frac{70}{80} \cdot 100 \% = 87 \% \text{ и в ведомость будет выставлена оценка}$$

9 (девять), которая получается после округления 8,7.

Итоговая аттестация

Предусмотрена учебным планом в виде зачета. Максимально возможное количество баллов, набранных за работу в семестре, составляет 162. Итоговый рейтинг рассчитывается по вышеприведенным формулам как рейтинг в процентах и/или рейтинг в баллах при $S_{тек}^{max} = 162$.

Студенты, набравшие менее 50 % баллов (менее 81 балла), к зачету не допускаются.

Студенты, набравшие не менее 70 % баллов (не менее 113 баллов), получают зачет автоматом.

Студенты, набравшие от 50 % до 70 % баллов (от 81 до 112 включительно) – сдают зачет.

Студенты, не допущенные к зачету, имеют возможность по согласованию с преподавателем и в установленном порядке отработать пропущенные занятия, сдать тесты по темам курса, выполнить контрольную работу.

Зачетные задания формируются преподавателем в виде задач по темам и итоговых тестов. Набранное по зачетному заданию количество баллов суммируется с набранным в течение семестра. Если общая сумма баллов превышает 70 %, то студент получает зачет.

Организационно-методические аспекты результатов применения методики. Данная методика была применена для контроля и оценивания успеваемости студентов 4 курса по специальностям «Коммерческая деятельность», «Менеджмент», «Мировая экономика» в 2009 – 2010 уч. году.

Основной положительный результат применения предложенной методики – стимулирование студентов к регулярной самостоятельной работе. Справедливо будет заметить, что это касается студентов, которые и до применения методики выполняли программу курса в рамках требований преподавателя. Теперь благодаря методике эти требования стали более прозрачными (студенты знако-

мятся с методикой оценивания заранее), формальными, а значит, более объективными (начисление баллов за каждый вид деятельности), открытыми для всеобщего обозрения (есть возможность сравнить свои результаты с результатами товарищей). Несомненно, применение рейтинговой системы оценивания знаний требует от студентов гораздо больше усилий и регулярной работы над материалом курса.

От преподавателя разработка, внедрение и применение рейтинговой системы требует также значительных усилий. Так, после каждого занятия в каждой группе и лабораторной подгруппе необходимо пересчитывать количество набранных баллов по каждому виду деятельности с детализацией по темам, общее количество баллов. В идеале преподаватель должен ходить на занятия с ноутбуком и тратить часть учебного времени на ведение текущего учета.

Преподаватель должен сделать доступными для студентов полученные результаты и регулярно их обновлять. Это может быть реализовано с помощью рассылки результатов на электронную почту студентам (требует неучитываемых затрат времени от преподавателя) или представление информации с регулярным обновлением в компьютерных классах факультета. Использовался второй способ.

Таким образом, процедура учета результатов и их регулярного доведения до студентов требует от преподавателя поиска и применения новых технологий, а также дополнительных усилий и времени, которые никак не регулируются и не учитываются учебно-методическими и нормативными документами.

Содержание разработанной методики требует корректировки. Так, в ходе ее применения было выявлено ряд проблем.

Суммарные баллы между основными видами деятельности (тесты, выполнение и защита лабораторных работ, контрольная работа) были отрегулированы так, чтобы обеспечивалась равнозначность составных частей заданной структуры дисциплины: лекций, лабораторных занятий и практических занятий. В конце семестра возникали следующие ситуации:

- имея низкие показатели по контрольной работе (40 % – 50 %, что соответствовало положительной оценке 4 и/или 5), студенты за счет других видов деятельности набирали необходимое количество баллов для допуска к зачету (не менее 50 %);

- так как 4 – положительная оценка по контрольной работе, которая выставляется в ведомость, то нет оснований заставить студента переписывать контрольную работу, хотя это очень низкая оценка.

Возможные направления корректировки методики рейтинговой (накопительной) оценки знаний:

- ввести нижнюю границу допуска к зачету по каждому виду деятельности (например, по контрольной работе нужно набрать не менее 60 % – 70 % от максимального количества баллов)
- изменить шкалу перевода баллов в оценку, сделав ее нелинейной (применялась шкала: $ОЦ = \frac{\text{набранные баллы}}{10}$), так, чтобы, например, 50 % соответствовало оценке 4.

Выводы. Основной положительный результат применения разработанной методики – стимулирование студентов к регулярной самостоятельной работе.

Рейтинговая (балльная) система оценки знаний является более «жесткой» по отношению к студентам, чем традиционная, требует от них больших и регулярных усилий.

Достоинствами рейтинговой (накопительной) системы оценки знаний по предмету являются ее прозрачность, объективность, открытость.

Необходимо совершенствование нормативных документов, регулирующих планирование учебно-методической деятельности преподавателя, с целью учета затрат времени, необходимых на разработку, внедрение и применение новых образовательных технологий или их элементов.

In the article is submitted the methodology of rating (accumulative) estimation of full-time students' knowledge, which is developed with a glance of the specificity of academic discipline, is analyzed the experience of its application (methodological-organizational aspects), are laid down the directions of perfection, the conclusions are drawn.

Будько Ольга Николаевна, доцент кафедры математического и информационного обеспечения экономических систем факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат физико-математических наук, доцент. E-mail: budko_ON@mail.ru.

Н.А. Евсей**РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «УПРАВЛЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИЕЙ»**

В статье изложены основные принципы системы рейтинговой оценки знаний по дисциплине «Управление организацией». Предложенная методика оценки знаний позволяет максимально объективно оценить знания и умения студента, определить успеваемость за семестр.

Рейтинговая система оценки знаний используется с целью повышения качества учебного процесса, стимулирования самостоятельной работы студентов, раскрытия их творческих способностей, повышения объективности оценки успеваемости и результатов итоговых контрольных мероприятий.

Данная система оценки знаний дает возможность определить ранг студентов (то есть их номера в списке в порядке убывания рейтинга) в пределах академической группы.

Дисциплина «Управление организацией» предусмотрена учебным планом для студентов дневной формы обучения 2 курса специальности «Менеджмент» и включает 40 часов лекционных, 28 часов – практических.

Рейтинговая система по дисциплине «Управление организацией», является оценкой успеваемости студента за семестр, состоящей из текущей, промежуточной и итоговой аттестации.

По дисциплине утверждается:

- программа;
- количество часов аудиторных занятий;
- форма итогового контроля по дисциплине (зачет);
- система требований и оценивания успешности освоения дисциплины;
- график изучения дисциплины.

Успешное освоение дисциплины предполагает:

- выполнение требований учебной программы;
- соблюдение графика учебного процесса;
- выполнение контрольных мероприятий по дисциплине на уровне не ниже минимальной оценки (4 балла);
- оценивание уровня знаний, умений и навыков по дисциплине на зачете не ниже границы, определяющей удовлетворительную оценку (4 балла).

Для **текущей аттестации** используется текущая оценка, основанная на результатах контроля над выполнением отдельных видов работ:

- активность на лекционных занятиях (экспресс-контроль);
- подготовка к практическим занятиям (выполнение домашнего задания, опрос или дискуссия по теме);
- выполнение проверочных и контрольных тестов;
- написание самостоятельной творческой работы (реферат, эссе) и выступление с сообщением.

По каждому виду контрольных работ устанавливается:

- минимальная и максимальная оценка в баллах;
- параметры оценивания;
- структура оценки (с указанием долей оцениваемых параметров).

Методика выставления баллов:

1. Активность на лекционных занятиях оценивается от 4 до 10 баллов. Минимальный балл учитывает, что студент присутствовал на занятии. Если же студент выполняет экспресс-контроль, то минимальным баллом является 5. Экспресс-контроль стимулирует студентов к активному восприятию и осмыслению учебного материала. Проводится в конце занятия. Задания включают вопросы обобщающего характера, не требующие конкретных формулировок, а подводящие итог прослушанных на лекциях положений. *Например, по теме «Цели организации» необходимо построить дерево целей для организаций различных отраслей народного хозяйства (транспорт, образование, легкая промышленность).*

2. Подготовка к практическим занятиям (выполнение домашнего задания, подготовленный ответ) – от 1 до 10 баллов. Минимальный балл выставляется за отсутствие выполненного домашнего задания, а также за отказ от ответа или неподготовленность студента к практическому занятию. Домашнее задание состоит в самостоятельном поиске материала по одному из вопросов темы учебной дисциплины. *Например, определить преимущества и недостатки традиционных и современных типов организационных структур. При этом студент может воспользоваться ранее изученным материалом по курсу «Теория менеджмента».* 4 балла студент может получить в случае ответа на 9-10 баллов на вопрос по теме.

3. Качество выполнения творческой работы и выступление с сообщением по данному реферату – от 1 до 10 баллов. Выставленный общий балл за реферат и выступление является средним баллом, где отдельно оценивается качество подготовки реферата и выступление студента перед аудиторией по своему реферату, соответственно от 1 до 10 баллов. Критериями для оценки реферата являются:

- актуальность темы исследования (степень ее важности в данный момент и в данной ситуации для решения определенной проблемы, вопроса или задачи);

- соответствие содержания теме;

- глубина проработки и новизна материала (понимание исследуемой темы, высказывание своего собственного мнения, подтвержденное аргументами);

- правильность и полнота использования источников;

- соответствие оформления требованиям: объем до 12 печатных страниц, шрифт – 12 пт, интервал – 1,5, нумерация страниц сверху справа; титульный лист, введение, основная часть, заключение, список использованных источников; ссылки в тексте.

Критериями оценки для выступления с сообщением являются:

- проблемность;

- аргументированность;

- новизна, доходчивость;

- логичность, компетентность;

- учет аудитории;

- эмоциональность;

- красота языка.

4. Проверочные тестовые задания – от 0 до 10 баллов. Предусмотрено 5 проверочных тестов по трем пройденным темам.

Например.

1. Элементами организационной структуры управления являются:

а) звенья управления;

б) группы управления;

в) связи;

г) уровни управления;

д) этапы управления.

Выберите несколько вариантов ответа

2. Стадии жизненного цикла организации:

а) старение;

б) возрождение;

в) зрелость;

г) детство;

д) юность.

Определить логическую последовательность.

Соответствие суммы баллов по тесту и 10 бальной шкале оценок:

95-100 % – 10 баллов;

90-94 % – 9 баллов;

85-89 % – 8 баллов;

80-84 % – 7 баллов;
 70-79 % – 6 баллов;
 60-69 % – 5 баллов;
 50-59 % – 4 балла;
 35-49 % – 3 балла;
 15-34 % – 2 балла;
 ниже 14 % – 1 балл.

В случае пропуска студентом одного из вида работ в рейтинговую ведомость выставляется 0 баллов и данный результат учитывается при определении оценки для промежуточной и итоговой аттестации.

В случае пропуска по уважительной причине студенту предоставляется возможность сдать данную тему в часы консультаций в форме ответов на вопросы, коллоквиума или теста.

Результат по текущему контролю используется при промежуточной аттестации, проводимой деканатом.

Оценка для промежуточной аттестации определяется с учетом средневзвешенной оценки и удельных весов по каждому виду контрольных работ (таблица 1).

Таблица 1 – Соотношение удельных весов для отдельного вида контрольных работ

Вид контрольной работы	лекционные занятия	практические занятия	тест	реферат и выступление
Удельный вес	0,1	0,3	0,3	0,3

Источник: собственная разработка автора

В таблице 2 приведен пример заполнения ведомости по промежуточной аттестации.

Таблица 2 – Ведомость по промежуточной аттестации

№ п/п	Студент	Удельный вес рейтинговой оценки				Итоговая оценка за аттестацию
		0,1	0,3	0,3	0,3	
		Оценка за лекционные занятия	Оценка за практические занятия	Оценка за тесты	Оценка за реферат и выступление	
1	А	$0,1 \cdot 6 = 0,6$	$0,3 \cdot 7 = 2,1$	$0,3 \cdot 5 = 1,5$	$0,3 \cdot 0 = 0$	4 (четыре)
2	Б	$0,1 \cdot 3 = 0,3$	$0,3 \cdot 2 = 0,6$	$0,3 \cdot 3 = 1,5$	$0,3 \cdot 0 = 0$	2 (два)
3	В	$0,1 \cdot 10 = 1,0$	$0,3 \cdot 8 = 2,4$	$0,3 \cdot 6 = 1,8$	$0,3 \cdot 10 = 3,0$	8 (восемь)

Повторная аттестация проводится в часы консультаций в форме ответов на вопросы, коллоквиума или теста, или выполнения индивидуального творческого задания (написание реферата или эссе на тему, предложенную преподавателем по дисциплине).

Итоговый контроль основывается на контрольном тесте, состоящем из 50 вопросов (по все темам дисциплины), и результате текущего контроля.

Зачет по дисциплине выставляется по итоговому рейтингу и заносится в ведомость. Студент получает зачет при условии, что по итоговому балльному рейтингу получена оценка не ниже 4 баллов и количество верных ответов по итоговому тесту более 26. Если же студентом набрано меньше 26 правильных ответов, с ним проводится собеседование по итоговому тесту. При успешном выполнении теста и полученной текущей оценке ниже 4 студенту предоставляется вопрос к зачету. Студент, получивший результаты ниже минимальной оценки по текущему рейтингу и по итоговому тесту, сдает зачет в период зачетно-экзаменационной сессии.

Если студент, допущенный к зачету, не сдал зачет, то в зачетно-экзаменационную ведомость заносится оценка «незачтено», что является академической задолженностью. В этом случае студенту предоставляется возможность повторной сдачи зачета по окончании зачетно-экзаменационной сессии в период пересдач.

Используемые формы контроля сведены в таблице 3.

Таблица 3 – Формы контроля по дисциплине «Основы менеджмента»

№ п/п	Содержание форм контроля	Баллы за зачетную единицу	Максимум баллов
	<i>Текущий контроль</i>		
1.	Активность на лекционных занятиях (20 занятий) <i>Средняя оценка</i>	от 4 до 10	200 10
2.	Подготовка на практических занятиях (14 занятий) <i>Средняя оценка</i>	от 1 до 10	140 10
3.	Качество выполнения творческой работы и выступление с сообщением (1 реферат с выступлением) <i>Средняя оценка</i>	от 1 до 10	10 10
4.	Проверочные тесты (5 тестов) <i>Средняя оценка</i>	от 1 до 10	50 10
	Итого:		400

Продолжение таблицы 3

5	Промежуточный контроль Оценка промежуточной аттестации	от 0 до 10	$0,1 \cdot 10 + 0,3 \cdot 10 +$ $+ 0,3 \cdot 10 + 0,3 \cdot 10 = 10$
	Итоговый контроль		
6.	Контрольный тест: количество правильных ответов		
	50-48	10	
	47-45	9	
	44-43	8	
	41-39	7	
	38-35	6	
	34-31	5	
	30-26	4	
	25-18	3	
	17-8	2	
	7-0	1	
	неявка	0	

The article presents main principles of system of a rating estimation of knowledge on discipline "Management of the organization". The offered estimation procedure of knowledge allows to estimate knowledge and abilities of the student.

Евсей Надежда Александровна, преподаватель кафедры менеджмента факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», магистр экономических наук.

УДК 378.147

Ю.П. Золотухин

ПРИМЕНЕНИЕ РЕЙТИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье анализируются теоретические и практические аспекты применения рейтинговых технологий при организации обучения в высшей школе. Обсуждается опыт использования рейтинговой технологии в процессе преподавания вузовской математической дисциплины.

В настоящее время в педагогике существуют два основных подхода к трактовке понятия «рейтинговая система». В узком смысле она рассматривается, как соответствующая система контроля и оценивания уровня подготовки студентов на том или ином этапе

учебного процесса, в широком – как специальная технология обучения в целом.

Рейтинговая система контроля и оценивания – особый тип проверки, при которой используются: традиционные виды контроля (текущий, тематический, итоговый); традиционные формы контроля (проверка домашних заданий, коллоквиумы, тестирования, зачеты, экзамены, индивидуальные задания и т.п.); традиционные способы контроля (письменный, устный, практический). Новыми же, определяющими ее свойствами, являются следующие: проверка проводится непрерывно и имеет тотальный характер; проверка ведется по четким правилам, заранее согласованным со студентами; по результатам проверки проводится ранжирование студентов путем присвоения каждому из них персонального рейтинга, отражающего уровень его учебных достижений (принят также термин – индивидуальный кумулятивный индекс); состояние успеваемости студента отображается в виде текущих и итогового рейтинг-листов.

Реализация указанных требований приводит к тому, что введение рейтинговой системы контроля и оценивания приводит к необходимости использования разнообразных методов и подходов к организации учебного процесса, нацеленных на обеспечение ее функционирования. Она начинает оказывать определяющее влияние на учебный процесс в целом. Это дает основание толковать рейтинговую систему в широком смысле – как рейтинговую технологию обучения, систему обучения, при которой создаются предпосылки для его дифференциации и индивидуализации, для реализации в нем развивающего принципа, деятельностного и компетентностного подходов, активизации самостоятельной работы студентов.

На практике используются следующие модификации рейтинга: рейтинг по дисциплине, учитывающий текущую работу студента и его результаты на экзамене (зачете); совокупный семестровый рейтинг, отражающий успеваемость студента по всем предметам, изучаемым в данном семестре; заключительный рейтинг по циклу родственных дисциплин, изучаемых в течение какого-либо периода; интегральный рейтинг за определенный период обучения. Подчеркнем, что рейтинговые методы применимы и в тематическом контроле. Они могут прийти на помощь преподавателю при проведении самостоятельных работ, включающих задания как репродуктивного, так и творческого характера.

Все многообразие вариантов рейтинговых систем, применяемых в настоящее время в вузах Беларуси, можно свести к двум основным –

основанным на идеях накопительного и делительного рейтингов. Оба они предполагают ранжирование учащихся по рейтинговым баллам, договорный порядок взаимоотношений студентов и преподавателя в рамках функционирования рейтинговой технологии.

В первом из них (накопительном) рейтинг получается в результате суммирования баллов за разные виды деятельности в течение какого-то периода времени или изучения фрагмента материала.

В целом, накопительный рейтинг повышает дисциплину учащихся, позволяет более объективно оценивать знания, вырабатывает у них чувство ответственности за результаты своего обучения. Использование его в учебном процессе способствует дифференциации обучения.

Однако, накопительный рейтинг при существенных достоинствах имеет и некоторые недостатки: перевод рейтингового балла в стандартную балльную систему является самостоятельной операцией, во многом произвольной; студенты, пропустившие какое-то количество занятий, оказываются в худшем положении, чем те, кто посетил все занятия; наглядный и показательный в семестровом контроле, он менее удобен в условиях разделения изучаемого материала на модули.

Сохранить достоинства накопительного рейтинга и скорректировать присущие ему недостатки призван делительный рейтинг. Он представляет собой усовершенствование идеи среднего балла с учетом разных «весовых» коэффициентов оценок и последующим ранжированием учащихся по общим показателям. Суть данной методики состоит в следующем: во время выставления суммарной оценки каждая оценка берется с учетом своего весового коэффициента. Итоговая оценка получается делением суммы произведений текущих оценок и весовых коэффициентов на общее количество оценок. При таком способе подведения итога удастся получить достаточно точную оценку знаний учащихся, наглядную не только для преподавателя, но и для студента; более обоснованно ранжировать учащихся по знаниям, избежать дискриминации студентов, которые пропустили ряд занятий по теме, т.к. при делении берется в расчет реальное, а не максимально возможное количество оценок. К недостаткам стоит отнести, пожалуй, громоздкую процедуру вычисления рейтингового балла, требующую больших затрат времени преподавателя, и сложность графического представления результатов. Более подробную информацию о рейтинговых системах, основанных на использовании указанных видов рейтинга, можно найти, например, в статье [1].

С начала 90-х годов в преподавании дифференциальной геометрии и топологии на факультете математики и информатики Гродненского университета применяется рейтинговая технология. В соответствии с общими подходами были уточнены основные дидактические цели преподавания дисциплины, проведена разбивка на учебные модули, определен перечень основных учебных элементов, выбраны формы и методы преподавания, наиболее благоприятные для достижения поставленных целей, проведена работа по обеспечению студентов необходимыми методическими рекомендациями, учебными пособиями, инструктивными материалами. Разработана специальная система контроля, обеспеченная нормативными материалами [2].

Данная технология основана на идее накопительного рейтинга. Характерной ее особенностью является то, что проверяются все, заранее запланированные, а также дополнительные виды учебной и учебно-исследовательской работы каждого студента, причем проверяются постоянно, на протяжении всего периода изучения дисциплины. Оценивается также выполнение некоторых заданий организационного характера по обеспечению функционирования рейтинговой системы. Студентам в соответствии с качеством выполнения учебных обязанностей могут начисляться премии и штрафы. На промежуточных и итоговом этапах обучения проводится ранжирование студентов путем присвоения каждому из них персонального рейтинга, отражающего уровень его учебных достижений, который играет определяющую роль при выставлении оценки по дисциплине.

Другие составные элементы применяемой технологии (модульное планирование, бригадно-групповой метод организации учебной работы, лабораторный метод, система индивидуальных теоретических заданий и др.) занимают подчиненное положение по отношению к рейтинговой системе контроля и оценивания. Именно это позволяет характеризовать в целом рассматриваемую педагогическую технологию как рейтинговую систему обучения.

Конструирование и обслуживание рейтинговой технологии требует от преподавателя большой дополнительной работы. Выход из положения был найден в передаче части обязанностей по обеспечению работы системы самим студентам. Этот подход, вполне отвечающий современной идее демократизации образования и студенческого самоуправления, воплощен в рассматриваемой технологии путем использования бригадно-группового метода организации учебной деятельности студентов. Наши наблюдения показали, что указанный метод достаточно эффективен. Как правило, бри-

гадиры и старосты добросовестно относятся к своим обязанностям, однако преподавателю необходимо контролировать их деятельность в целях предотвращения случаев «превышения служебных полномочий», обеспечения целостности рейтинговой системы.

Способы контроля и оценивания, принятые в рассматриваемой технологии, имеют свои особенности. Каждый вид учебной работы оценивается обычным способом, основывающимся на логике и интуиции преподавателя, сочетающим в себе элементы и личностного, и нормативного, и сопоставительного оценивания. Приняты специальные нормы оценок для различных видов учебной деятельности, основной расчетной единицей которых является рейтинговый балл.

После того как просуммированы все набранные студентом баллы, т.е. определен его индивидуальный кумулятивный индекс, каждому студенту присваивается соответствующее место в шкале учебных достижений по дисциплине. Строго говоря, на этом этапе оценивание еще не проводится, проводится только ранжирование студентов.

В используемой системе оценивания, по сути дела, применяются два вида баллов: баллы десятибалльной шкалы для оценивания результатов выполнения контрольных мероприятий и «рейтинговые баллы», начисляемые за другие виды учебной деятельности. Поэтому естественно возникает вопрос о правомерности их суммирования и соотношении между ними. На самом деле, используемые рейтинговые баллы получаются умножением баллов десятибалльной системы на безразмерные коэффициенты, определенные преподавателем на основе его педагогического опыта. В отличие от подхода, использующего весовые коэффициенты в явном виде, здесь сразу указывается результат умножения балла десятибалльной системы на весовой коэффициент соответствующего вида деятельности. Таким образом, баллы, набранные студентом по итогам изучения дисциплины, складываются из баллов десятибалльной шкалы оценивания, часть из которых берется с соответствующими безразмерными коэффициентами.

Указанные баллы, таким образом, выступают как интегральные оценки всей учебной деятельности студентов в процессе изучения дисциплины. На первый взгляд, они носят явно выраженный сопоставительный характер, причем в первую очередь отражают не результирующий, а процессуальные аспекты деятельности обучающихся. Данный момент может послужить основой для критики принятого способа оценивания. Однако, очевидно, указанный подход к выставлению отметок опосредовано выражает и нормативную сторону оценивания, поскольку промежуточные контролируют

ющие мероприятия (контрольные работы, коллоквиумы, тестирования и т.д.) оцениваются с учетом нормативов.

Проведенный нами анализ показал, что принятые способы контроля и оценивания не менее объективны, чем традиционные. Что же касается других требований, предъявляемых в классической дидактике к контролю (целенаправленности, всесторонности, регулярности, индивидуальности), то уровень их осуществления в рейтинговой системе значительно выше. Особенно возрастает степень гласности и демократизма при проведении контроля, практически отсутствующих в унитарной педагогике.

Таким образом, рейтинговая система обучения представляет собой особую форму организации учебного процесса в высшей школе. Она обладает всеми признаками инновационной педагогической технологии, представляет собой саморазвивающуюся систему, основанную на деловом сотрудничестве между преподавателями и студентами. В ней реализуются принципы педагогического менеджмента и развивающего обучения, переориентирующего студента с репродуктивной деятельности на поисковоисследовательскую работу.

Анализ современных рейтинговых систем обучения, в частности, применяемой нами в преподавании дисциплины «Дифференциальная геометрия и топология», подтвердил высокую эффективность рейтинговой технологии. С ее помощью удастся стимулировать учебную деятельность, максимально интенсифицировать и активизировать самостоятельную работу студентов по дисциплине, создать основу для дифференциации обучения, повысить уровень состязательности и здоровой конкуренции. Рейтинговую технологию характеризуют гласность, демократизм, диалоговые равнопартнерские отношения, сотрудничество преподавателя и студентов, придающие новое качество воспитательной работе. Ее отличает высокий уровень технологичности, четкость структуры, строгий порядок исполнения.

В то же время известные в настоящее время рейтинговые системы обучения имеют ряд недостатков, основными из которых являются следующие: их конструирование и внедрение в учебный процесс предполагает серьезную предварительную техническую работу, требует больших затрат сил и времени разработчика; применяемые методики перевода суммарного рейтингового балла в оценку достаточно субъективны, поскольку основаны на произвольном присвоении результатам учебной деятельности тех или иных числовых показателей их измерения; не решена полностью проблема их психологической комфортности – в некоторых случаях возникают трудности в личных взаимоотношениях студентов в процессе их учебной деятельности, ряд из них испытывает определенный дискомфорт, будучи вынужденными действовать в рамках

постоянного контроля и ранжирования. Дальнейшее совершенствование рейтинговых технологий, на наш взгляд, должно быть направлено, в первую очередь, на минимизацию указанных недостатков.

Список литературы

1. Золотухин, Ю.П. Рейтинговая система: конструирование и практика применения / Ю.П. Золотухин, И.Б. Кряквина // Вышэйшая школа. – 2003. – № 6. – С. 13 – 16.
2. Золотухин, Ю.П. Рейтинговая система обучения дисциплине «Дифференциальная геометрия и топология»: организационно-методические материалы / Ю.П. Золотухин. – Гродно, 2009. – 27 с.
3. http://mf.grsu.by/Kafedry/kaf_alg/academic_process/umo/006.

Rating technologies are effective innovation pedagogical technologies. They help to stimulate educational work, to intensify and activate to the maximum the students' self work, to raise the level of reasonable competition, to create the conditions for the realization of the activity and competence approaches in teaching.

Золотухин Юрий Прокофьевич, доцент кафедры алгебры, геометрии и методики преподавания математики факультета математики и информатики Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат физико-математических наук, доцент. E-mail: YZOL@mail.ru.

УДК 378.261

Н.Ф. Сергиевич

РЕЙТИНГОВАЯ НАКОПИТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ УЧЕТ»

Представленная рейтинговая накопительная система основана на учете накапливаемых студентами оценок в баллах за выполнение конкретных работ. В отличие от традиционного способа оценивания, рейтинговая накопительная система оценки знаний студентов предполагает последовательное суммирование набранных баллов по выбранной дисциплине в течение семестра.

Оценка знаний студентов и умений применять данные знания проводится с помощью рейтинговой накопительной системы, которая включает выполнение домашних заданий, контрольных и самостоятельных работ, подготовку рефератов, выполнение тестов по вопросам курса и зачет. На зачете студент должен ответить на один теоретический вопрос и решить одну задачу.

Курс «Управленческий учет» рассчитан на 40 часов лекций и 26 часов практических (семинарских) занятий, предполагает применение рейтинговой накопительной системы оценки знаний студентов, итоговый контроль – зачет. Курс имеет теоретическую направленность и ознакомительный характер.

Целью разработанной рейтинговой накопительной системы является комплексная оценка качества работы студентов при изучении курса «Управленческий учет».

Задачи данной системы: повышение мотивации студентов к освоению данного курса и повышение уровня организации процесса обучения по рассматриваемому предмету.

Предложенная рейтинговая накопительная система имеет ряд преимуществ.

Во-первых, стимулируется максимально возможный интерес учащихся к конкретной теме рассматриваемого предмета.

Во-вторых, процесс обучения привлекает всех студентов, так как требуется максимально возможное накопление баллов, которые будут учитываться при выставлении зачета.

В-третьих, постоянный контроль уровня знаний каждого студента в течение семестра.

Главное назначение рейтинговой накопительной системы заключается в успешном усвоении изученного материала.

При оценке знаний студентов учитываются следующие виды работ:

1) посещение лекций – дает возможность студентам получить знания и навыки по изучаемому предмету;

2) посещение практических (семинарских) занятий – дает возможность студенту закрепить полученные на лекциях знания, проверить их и получить новые, задать интересующие его вопросы;

3) работа на практических (семинарских) занятиях – позволяет отвечать на поставленные преподавателем вопросы, представить группе изученный самостоятельно материал, работать в группах;

4) знание научной литературы по предмету (приведение важных и интересных фактов из дополнительной литературы) – дает возможность укрепить полученные на лекциях и практических (семинарских) занятиях знания и приобрести новые;

5) тесты по основным вопросам рассматриваемой темы (экспресс-оценка знания каждой рассматриваемой темы) – позволяют студенту проверить свои знания посредством специально разработанных тестов;

6) итоговая контрольная работа – дает общую картину знаний студентов.

Посещение лекций и практических (семинарских) занятий дает возможность студентам заработать небольшое количество баллов. К баллам за посещение практических (семинарских) занятий прибавляется также балл за работу на данных занятиях.

Наибольшее количество баллов студент может получить на практическом (семинарском) занятии при активной работе, так как здесь начисляются баллы за присутствие на занятии и за активную работу.

Учет присутствия на лекциях и практических (семинарских) занятиях ведется в журнале преподавателя.

Выполнение домашних заданий является обязательным условием. В качестве домашних заданий могут быть задачи или ситуации по рассматриваемой теме. На каждом практическом занятии проверяется выполнение домашнего задания и при необходимости рассматривается более подробно.

Выступления на практических (семинарских) занятиях проходят в виде опроса по рассматриваемой теме. Опрос проводится оперативно на каждом практическом (семинарском) занятии. Целью опроса является оценка знания студентов по основной терминологии темы.

К существенным дополнениям относятся дополнения студентов или существенные замечания к ответам. Данный вид работ показывает знания студентами основной и дополнительной литературы по предмету.

Активная работа в течение всего занятия подразумевает готовность студентов к беседе по рассматриваемой теме, ответы на поставленные вопросы, дополнения к ответам студентов.

Реферат или сообщение из дополнительной литературы позволяет студентам изучить дополнительные источники по изучаемому предмету, более детально рассмотреть некоторые вопросы по предмету и предоставить данную информацию группе. Основной целью данной работы является рассмотрение некоторых вопросов, не предусмотренных программой курса.

Экспресс-оценка знания каждой рассматриваемой темы с помощью проведения небольших тестов позволяет преподавателю в общем оценить уровень знания рассматриваемой темы студентами. Тесты проводятся на каждом практическом (семинарском) занятии. В состав тестов входят вопросы и небольшие задачи с вариантами ответов. На тест отводится 10 – 15 минут.

Проведение контрольной работы заключается в проверке умения студентов обобщать, анализировать практический материал, связывать его с теоретическим материалом по рассмотренным темам и делать необходимые выводы. При выполнении контрольной работы необходимо показать знание основной учебной и дополни-

тельной литературы, умение делать расчеты показателей и грамотно интерпретировать полученные показатели. Контрольная работа проводится в конце изучения курса и является обязательной для написания. При отсутствии студента на контрольной работе без уважительной причины выставляется 0 баллов и на зачете требуется ответить на один дополнительный вопрос и решить одну дополнительную задачу на выбор преподавателя.

В конце каждого занятия преподаватель предоставляет студентам результаты их работы в течение практического (семинарского) занятия, т.е. количество заработанных ими баллов. Таким образом, студенты в конце каждого занятия получают информацию о накопленных ими баллах.

За одно практическое занятие студент может получить максимальное количество баллов – 6,57. В результате все набранные баллы на практических занятиях, баллы за посещение лекций и практических занятий и контрольная работа складываются и выводятся результирующий балл к зачету.

В таблице 1 приведен пример количества баллов, которое может заработать студент за выполнение конкретного вида работ.

Таблица 1 – Таблица рейтинговой накопительной системы знаний

Виды работ	Вид проверки	Баллы (максимальное количество)
Посещение лекций	Проверка присутствующих	10
Посещение практических (семинарских) занятий	Проверка присутствующих	10
Работа на практических (семинарских) занятиях	1. Выполнение домашних заданий – 1-10 баллов 2. Выступления на практических (семинарских) занятиях – 1-12 баллов 3. Существенные дополнения – 1-8 баллов 4. Активная работа в течение всего занятия – 1-10 баллов	40
Знание научной литературы по предмету	Реферат или сообщение из дополнительных источников литературы	10
Гесты по основным вопросам рассматриваемой на данный момент темы	Экспресс-оценка знания каждой рассматриваемой темы с помощью проведения небольших тестов	20
Итоговая контрольная работа	Проведение контрольной работы	10
ИТОГО:		100

Максимальное количество баллов, которое может заработать студент за весь период изучения предмета, – 100. Максимально набранное количество баллов гарантирует автоматическое получение зачета, а также накопление 95-100 баллов.

71-94 баллов рейтинговой накопительной системы дает возможность студенту на зачете не отвечать на теоретический вопрос, а только решить задачу.

55-71 балл – на зачете студент должен ответить на один теоретический вопрос и решить задачу.

До 51 балла – на зачете студент должен ответить на один теоретический вопрос и решить задачу, а также ответить на дополнительные вопросы, задаваемые преподавателем.

Накопление менее 40 баллов требует от студента дополнительной проверки качества его самостоятельной работы, после чего он может быть допущен либо не допущен к зачету. Студент должен подготовить к зачету реферат на выбранную преподавателем тему, в котором обязательной частью будут расчеты по пройденным темам. Отсутствие реферата является не допуском к зачету.

В таблице 2 представлен перевод набранных студентом баллов в десятибалльную систему оценок.

Таблица 2 – Перевод баллов в десятибалльную систему оценок

Оценка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Балл	1-20	21-29	30-38	39-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-94	95-100

На этапе промежуточной аттестации преподаватель предоставляет суммарные (накопительные) показатели текущей успеваемости студентов.

Предложенная рейтинговая накопительная система оценки знаний студента обеспечивает:

1) активизацию участия студента в семестре за счет прозрачности схемы оценки успеваемости в семестре, возможности получить заданный уровень оценки своей успеваемости при планировании своей нагрузки в семестре и возможности систематического контроля своей текущей успеваемости;

2) повышение уровня освоения теоретического материала за счет сознательного распределения студентом в семестре своей учебной нагрузки для получения высокого значения рейтинга в отличие от общепринятой системы оценивания, стимулирующей высокую активность студента только в период сессии;

3) улучшение посещения лекций и практических (семинарских) занятий путем выставления дополнительных баллов при присутствии на них;

4) повышение качества знаний студента за счет необходимости получения им более высокого рейтинга и необходимости обрабатывать большее количество научной литературы при подготовке к практическим (семинарским) занятиям;

5) повышение мотивации и ответственности студентов путем оценки всех работ, предложенных преподавателем;

6) Повышение качества работы преподавателя, так как необходимо планировать оценку большего количества мероприятий, проводимых на семинарских (практических) занятиях, проведение большего количества контрольных мероприятий на практическом (семинарском) занятии;

7) соблюдение объективности преподавателя при выставлении зачета студентам за счет представленной картины набранных баллов за отчетный период;

8) повышение качества работы преподавателя за счет необходимости планирования большого количества оцениваемых заданий в семестре, необходимости большого количества контрольных мероприятий (в виде тестов, домашних заданий, контрольной работы) в семестре и т.д.

Следует отметить, что предложенная рейтинговая накопительная система также стимулирует регулярную самостоятельную работу студентов в семестре, а также дает возможность получить зачет автоматически.

Введение такого вида контроля знаний повышает эффективность учебного процесса и значительно улучшает успеваемость студентов, так как стимулирует их к посещению занятий, активной работе на практических (семинарских) занятиях, выполнению всех домашних работ, предложенных тестов и итоговой контрольной работы на высоком уровне.

Список литературы

1. Краснова, Т.И. Оценивание: образовательные возможности: сб. науч.-метод. статей. Вып. 4 / редкол.: Т.И. Краснова [и др.]; под общ. ред. М.А. Гусакковского. – Минск: БГУ, 2006. – 257 с.

Work on the rating memory monitoring system of knowledge of students gives possibility to improve training process on a practical training and to involve them in more active work on a practical training.

Сергиевич Наталья Федоровна, магистрант кафедры экономики и управления на предприятии факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». E-mail: NatashaFedorovna@mail.ru.

УДК 339.137:332.142

А.И. Тежик

**МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ
ЗНАНИЙ КАК ЗВЕНО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
(на примере дисциплины
«Региональная экономика»)**

В статье речь идет о применении модульно-рейтинговой системы оценки знаний, как о наиболее адекватном способе оценки результатов обучения каждого студента. Демонстрация данной методики проводится на примере дисциплины «Региональная экономика».

Оценка результатов обучения в педагогике традиционно рассматривается и используется как определенное средство воспитания, организации и обучения учащихся. В вузе оценка приобретает квалификационное значение, она является показателем готовности студента к профессиональной деятельности и показателем качества подготовки специалиста.

В связи с этим, адекватное оценивание результатов обучения конкретного студента является одной из актуальных проблем в системе образования высшей школы. Именно с ней связаны решение задач по повышению качества подготовки выпускников вузов и целесообразность рекомендуемых мероприятий по модернизации преподавания, в частности, экономических дисциплин.

Перспективное развитие экономического образования ориентировано на продуктивную образовательную деятельность и развитие автономной и креативной личности. Можно утверждать, что продуктивная самостоятельная учебная деятельность является основой образовательного процесса, и должна включать в себя активные формы и методы обучения, т.е. это интеграция учебно-воспитательной и научнопрактической работы, это сотрудничество студента с преподавателем.

К основным преимуществам данной системы можно отнести следующее:

- происходит постоянное стимулирование студентов к самостоятельной работе, способствующей самостоятельности в учебе, усилению интереса студентов к изучаемому материалу;
- отмечается снижение числа пропусков занятий без уважительных причин;
- в процессе затрагиваются интеллектуальная, эмоционально-волевая, мотивационная и ценностно-ориентационная сферы обучаемого, а также его коммуникативная деятельность;

Самостоятельная работа по дисциплине «Региональная экономика» также ориентирована на активные формы и методы обучения, и включает как аудиторную, так и неаудиторную нагрузку, которая состоит из:

- подготовки к аудиторным занятиям и выполнения соответствующих заданий;
- работы над отдельными темами учебных дисциплин;
- выполнения творческих работ;
- подготовки ко всем видам контрольных испытаний;
- участия в научной и научно-методической работе, в научных и научно-практических конференциях и семинарах.

Таким образом, цель данной системы заключается в том, чтобы научить студентов учиться и тем самым содействовать повышению качества образования, развитию творческой активности студентов.

Именно на это ориентирована предлагаемая система оценки знаний по дисциплине «Региональная экономика», строящаяся на основе модульно-рейтинговой системы оценки знаний.

Рейтинговая система предусматривает непрерывный поэтапный контроль знаний студентов на протяжении семестра. При этом рабочая программа по дисциплине формируется в виде блока логически законченных модулей. Каждый студент переходит от модуля к модулю по мере усвоения материала и проходит этапы текущего, промежуточного и итогового контроля знаний. Итоговым контролем знаний по дисциплине является экзамен или зачет.

В систему промежуточного и текущего контроля знаний входят устный опрос, участие в дискуссиях, написание рефератов и выполнение контрольных, домашних работ и отчетов соответственно.

Для более четкого планирования и организации самостоятельной работы студентов преподаватель составляет «График текущего контроля знаний студентов по дисциплине “Региональная экономика”» (рис.).

ГРАФИК																
текущего контроля знаний студентов по дисциплине "Региональная экономика"																
№	Форма текущего контроля и учебная процедура	Модули, номера недель и контрольные точки											Макс кол-во баллов за данный вид работы			
		Модуль 1			Модуль 2			Модуль 3								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	#	#	#			
1.	Домашнее задание №1			X												10
2.	Домашнее задание №2								X							10
3.	Домашнее задание №3											X				10
4.	Контрольная работа №1				X											10
5.	Контрольная работа №2											X				10
6.	Реферат (доклад)								X							10
7.	Тест													X		10
Итого															70	
Модули (тема, название):																
1. Теории и методы региональной экономики																
2. Региональные проблемы РФ. РФ - как регион.																
3. Государственное регулирование регионального развития																
Преподователь _____																

Рисунок – Пример графика текущего контроля знаний

В графике текущего контроля знаний обозначаются все контрольные точки по всем формам контроля и учебным процедурам. На первом занятии информация о графике контроля и критериях оценки знаний по всем формам контроля доводится до сведения студентов.

Итоговый рейтинговый балл (ИРБ) по дисциплине представляет собой сумму баллов, набранных за весь курс и за итоговый тестовый контроль.

$$ИРБ = (M_1 + M_2 + M_3) - ЛК + ИТК,$$

где M_1 , M_2 , M_3 – оценки, полученные на практических занятиях по каждому модулю; $ЛК$ – оценка работы студентов на лекциях (отрицательные лекционные баллы); $ИТК$ – баллы за итоговый тестовый контроль.

По решению кафедры и преподавателя студенты, набравшие итоговый рейтинговый балл, соответствующий отличной оценке, могут быть освобождены от сдачи зачета или экзамена (таблица).

Таблица – Связь рейтинговых оценок с успеваемостью студента

Значения ИРБ	Оценка
86-100	успехи отличные
70-85	успехи хорошие
50-69	успехи удовлетворительные
менее 50	успехи посредственные

При накопительной системе все формы текущего и промежуточного контроля оцениваются по 10-балльной шкале. При этом формам контроля присваивается следующий вес:

- посещение лекционных и практических занятий – 20 баллов;
- написание реферата – 10 баллов;
- ответы на устный опрос и участие в дискуссиях – 10 баллов;
- выполнение контрольного теста – 10 баллов;
- контрольная работа № 1 – 10 баллов;
- контрольная работа № 2 – 10 баллов;
- домашнее задание № 1 – 10 баллов;
- домашнее задание № 2 – 10 баллов;
- домашнее задание № 3 – 10 баллов;

ИТОГО: 100 баллов.

Кроме того, в качестве оценочных подходов, определяющих уровень самостоятельной работы, могут быть приняты степень самостоятельности и творческой активности студента, характер его действий при выполнении заданий; наличие самоконтроля со стороны студента за результатами самостоятельных занятий.

Следует отметить, что отработка пропущенных занятий, сдача работ не в срок, по неуважительным причинам предполагает умножение полученной оценки на коэффициент 0,8.

За каждый пропуск лекции без уважительной причины отнимается 1 балл – лекционные баллы (ЛК).

Условием допуска студента к итоговому контролю знаний (зачету или экзамену) является зачетная минимальная сумма баллов за курс (50 баллов), которую студент должен набрать при выполнении всех видов работ в течение освоения модулей.

Если студент не набрал минимально необходимой суммы баллов, то он не допускается к экзамену и ему рекомендуется набрать это количество баллов за счет выполнения заданий по текущему тестовому контролю.

лю, а также за счет выполнения самостоятельной работы по теме пропущенного занятия, и предъявить результат преподавателю для проверки.

Таблица 2 – Модульно-рейтинговая система оценки знаний студентов по курсу «Региональная экономика»

I. Контрольная точка Домашнее задание № 1 Контрольная работа № 1 ИТОГО:	10 баллов 10 баллов 20 баллов
II. Контрольная точка Домашнее задание № 1 Контрольная работа № 1 ИТОГО: ИТОГО по нарастающим итогам:	10 баллов 10 баллов 20 баллов 40 баллов
III. Контрольная точка Домашнее задание № 1 Контрольная работа № 1 ИТОГО: ИТОГО по нарастающим итогам:	10 баллов 10 баллов 20 баллов 60 баллов
Устный опрос (среднее за семестр)	10 баллов
Посещение лекционных и практических занятий	30 баллов
ИТОГО:	100 баллов

Таким образом, предложенная система направлена на повышение мотивации студентов к качественному усвоению учебных материалов по дисциплине «Региональная экономика» и стимулированию их к регулярной самостоятельной учебной работе в семестре.

Список литературы

1. Булгакова, С.А. Опыт внедрения зачетных кредитов в Украине / С.А. Булгакова // Вестник финансовой академии. – 2006. – № 1-2.
2. Поспелов, В.К. Вопросы организации самостоятельной работы студентов / В.К. Поспелов // Вестник финансовой академии. – 2006. – № 1-2.

In article it is a question of application to modulno-rating system of an estimation of knowledge, as about the most adequate way of an estimation of results of training of each student. Demonstration of the given technique is spent on a discipline example "Regional economy".

Тежик Анна Ивановна, преподаватель кафедры менеджмента факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», магистр экономических наук. E-mail: aga_work@tut.by.

О.Б. Цехан**ОБЩАЯ МОДЕЛЬ ПОСТРОЕНИЯ НАКОПИТЕЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Описан единый подход к построению накопительно-рейтинговой оценки учебной деятельности студентов. Предлагаемый подход обобщает множество известных методик, допускает учет требований конкретного преподавателя и особенностей конкретного предмета, единый для всех этапов оценивания, легко реализуется технологически и организационно и является важным инструментом управления и самоуправления учебной деятельностью студентов.

Для чего это надо

В настоящее время в условиях массового (почти всеобщего) высшего образования в Республике Беларусь снижена мотивация студентов к учебе. Далеко не все готовы к обучению в системе высшей школы, подразумевающей сознательный выбор получения высшего образования, стремление качественно освоить предметы учебного плана и подтвердить это качество ответом на экзамене.

Вместе с тем увеличивается доля самостоятельной работы студентов. В условиях массовой «инфантильности» обучаемых, не умеющих самостоятельно планировать свою работу и систематически ее выполнять, необходимы механизмы, побуждающие студентов работать систематически, а также позволяющие им прогнозировать свою оценку качества обучения. Таким образом, увеличение доли самостоятельной работы требует введения систематического контроля и управления выполнением этой самостоятельной работы

Оценка учебных достижений студентов – один из инструментов и этапов управления учебной деятельностью. Для того чтобы быть действенным инструментом управления учебной деятельностью, оценивание должно выполняться систематически, комплексно (всесторонне), объективно, закономерно.

В последнее время широкое распространение в высшей школе получила накопительно-рейтинговая система (НРС) оценивания. Отметим ее положительные стороны.

НРС близка к школьной системе оценивания, когда каждый школьник оценивается в течение учебного года систематически, и школьники к этому привыкли, ожидают и готовы работать в ожидании контроля со стороны учителя, т.е. НРС – механизм усиления мотивации к систематической подготовке (работе).

НРС позволяет уменьшить стресс на экзамене.

НРС обеспечивает глубину и всесторонность оценки по предмету, накопленной по результатам различных деятельности в течение семестра.

НРС – прозрачная система для преподавателей и студентов, допускает возможность реализации самооценки.

НРС – гибкая система, позволяющая оценивать не только знания и умения, но и компетенции (участие, активность, умение искать и т.п.).

НРС оценивания не отменяет традиционную систему (оценка на экзамене). Можно сказать, что НРС развивает, структурирует и технологизирует ее.

Вместе с тем НРС не лишена недостатков. Она требует значительной подготовительной работы преподавателя по структурированию учебной деятельности студента, выделению оцениваемых видов учебной активности, определению принципов оценивания с учетом их значимости для формирования компетенций специалиста, а также технической организации учета текущих оценок и формирования на их основе накопленной оценки.

Существующее положение дел

В настоящее время существует множество различных методик оценивания учебной деятельности студентов, в которых при построении комплексной оценки так или иначе учитывается накопительный аспект. Общим во всех этих методиках является то, что:

- оценивается некоторое конечное количество видов деятельности студентов (компонент учебной работы);
- для каждого вида определена шкала оценивания (разная по видам или единая);
- определены критерии применения шкалы;
- определены точки контроля (промежуточного и итогового рейтинга): промежуточная аттестация, зачет, экзамен и т.п.;
- оценки по всем выбранным видам деятельности так или иначе учитываются при формировании оценки в точках контроля;
- определяется зачетный уровень накопленной оценки (при котором студент считается прошедшим аттестацию, или получает зачет автоматом, или допущен к экзамену и т.п.).

В силу того, что эти методики имеют общие компоненты, они могут быть реализованы по единой схеме. Единообразие технологии оценивания удобно как с точки зрения студентов, поскольку

избавляет их от необходимости вникать каждый раз в новую схему построения оценки, предлагаемую каждым преподавателем в отдельности, так и со стороны преподавателя, так как в рамках единой схемы преподаватель может сосредоточиться на аспектах, касающихся только его экспертных знаний и не заниматься формальной «бухгалтерией», связанной с расчетом итоговой оценки.

Модель накопительно-рейтинговой системы

Рассмотрим структуру общей НРС.

При изучении дисциплины в течение семестра студенты участвуют в ряде различных мероприятий и реализуют ряд деятельностей, которые могут оцениваться. К оцениваемым деятельности можно отнести:

- отношение к занятиям (посещение аудиторных занятий: лекции, практические, семинарские, консультации и т.п., наличие конспектов, рабочих тетрадей, дополнительных источников информации);
- участие во внеаудиторных занятиях (экскурсия, работа в системе дистанционного обучения и т.п.);
- активность на занятиях;
- качество выполнения заданий и (возможно) их творческий уровень (практические, лабораторные, индивидуальные, домашние, рефераты, эссе, проекты, курсовые работы и т.п.);
- уровень освоения материала (контрольные, тесты, коллоквиумы, экспресс-опросы на лекциях и практических занятиях, зачет, экзамен);
- качество защиты работы (доклад, проект и т.п.).

По каждому виду деятельности или мероприятий предусмотрено их некоторое плановое количество (согласно рабочей программы дисциплины) и критерии оценивания по определенной шкале.

Шкала может быть традиционная десятибалльная от 0 до 10 баллов, либо любая другая, в которой определено минимально возможное количество баллов за одно задание (мероприятие) и максимально возможное. В частности, можно использовать и отрицательные оценки, отражающие неучастие или невыполнение какого-то планового задания (мероприятия). Как правило, если некоторый тип задания выполняется много раз, но каждое такое задание незначительно с диагностической точки зрения (например, экспресс-опрос на лекции), удобно использовать трехбалльную шкалу (например, 0 – не выполнено, 0,5 – выполнено частично или с ошибками, 1 – выполнено полностью и правильно). Для оценки более значимых заданий (коллоквиум,

контрольная работа, проект), выполняемых один-два раза за семестр, хорошо использовать диапазон оценок, позволяющий более детализировано оценить результат (например, 10-балльная шкала, утвержденная министерством образования).

В частности, можно использовать общую шкалу по всем видам деятельности (мероприятий).

Поскольку оценки по различным видам деятельности неравнозначны с точки зрения их диагностических (оценочных) свойств, то при построении комплексной (накопленной) оценки следует это учитывать.

Неравнозначность вхождения оценки различных видов учебной деятельности в итоговую оценку учитывается путем введения весовых коэффициентов, отражающих уровень значимости каждого типа деятельности (мероприятия). Этот уровень является экспертной оценкой преподавателя и формируется им с учетом его опыта, представлений о структуре деятельности по освоению дисциплины, а также с учетом результатов статистических расчетов на основании оценок, полученных студентами ранее (например, статистическая обработка результатов тестирования). Так, например, для практикоориентированных предметов больший вес будут иметь работа в течение семестра и выполнение собственного исследования (на данных конкретного объекта исследования), для теоретических дисциплин – оценка, полученная на экзамене по ответу на теоретические вопросы. Из опыта автора и анализа различных методик оценивания приемлемым видится соотношение 40 % – 60 % при выставлении оценки на экзамене (для работы в семестре и ответа на экзамене, в зависимости от специфики дисциплины). Желательно (но не обязательно), чтобы коэффициенты значимости не только отражали порядок значимости различных компонентов (чем выше коэффициент – тем более значимый компонент), но и характеризовали соотношение степени значимости (если компонент А в два раза значимее компонента В, то и коэффициент значимости А в два раза больше коэффициента значимости В).

В запланированных точках контроля (промежуточная аттестация, зачет, экзамен) по итогам всей текущей работы высчитывается текущая накопленная оценка с учетом баллов по всем видам деятельности и коэффициентов их значимости. Для этого производится нормирование шкал оценивания по каждому виду деятельности таким образом, чтобы студент, который по каждому запланированному мероприятию получал наивысший балл, имел бы оценку 10, а тот, который самым худшим образом справлялся с заданиями, имел

бы оценку 0. Все остальные оценки рассчитываются пропорционально, исходя их суммы накопленных баллов.

Текущая накопленная оценка рассчитывается как средневзвешенная по всем видам учебной деятельности.

Зачетный уровень оценки определяется экспертно преподавателем. При этом можно учитывать как предыдущий опыт преподавания дисциплины, так и текущий уровень подготовки студентов, конкретной группы. Например, зачетной считается оценка, составляющая не менее 50 % от максимальной или некоторой другой оценки, полученной в группе, или не менее медианы оценок в группе, или от среднеарифметической.

Представим общую формальную модель описанной технологии построения накопленной оценки.

Пусть при изучении дисциплины в течение семестра предусмотрено видов оцениваемых деятельностей, каждое i -е в количестве $N_i (i=\overline{1, m})$. За выполнение одного задания по i -му типу деятельности (одно практическое задание, одна лекция и т.п.) студент может получить от m_i до M_i баллов. Запланировано k точек контроля, причем до j -й точки контроля i -я деятельность будет оцениваться n_{ij} раз (например, количество индивидуальных заданий, выданных студентам до промежуточной аттестации, количество прошедших лекций и т.п.). Тогда до j -й точки контроля студент может набрать по i -му виду деятельности от $\sum_m^j = n_i \cdot m_i$ до $\sum_M^j = n_i \cdot M_i$ баллов. Максимально возможные $\sum_M^j$ баллов соответствуют оценке 10 на j -й точке контроля, минимально возможные $\sum_m^j$ – оценке 0. Остальные баллы пропорционально переводятся в десятибалльную систему.

Таким образом, если до j -й точки контроля студент накопил $\sum_{r=1}^{n_{ij}} x_r^i$ баллов (x_r^i – балл, полученный студентом по i -му виду деятельности на r -м занятии), то его оценка на j -й точке контроля по этому виду деятельности равна

$$O_i = \frac{\sum_{r=1}^{n_{ij}} x_r^i - \sum_m^j}{\sum_M^j - \sum_m^j} \cdot 10.$$

В частности, если за каждое из n_{ij} заданий студент получил максимальный балл, то его оценка равна максимальной в 10-балльной шкале:

$$O_i = \frac{\Sigma_M^j - \Sigma_m^j}{\Sigma_M^j - \Sigma_m^j} \cdot 10 = 10.$$

Если он всегда имел минимальный балл, то его оценка будет равна 0.

Из оценок, полученных по всем видам учебной деятельности, формируется суммарная оценка на j -й точке контроля. Она рассчитывается по формуле средней арифметической взвешенной величины:

$$\bar{O}^j = \frac{\sum_i O_{ij} v_i}{\sum_i v_i},$$

где $v_j \geq 0$ – весовой коэффициент значимости i -го типа деятельности (который тем больше, чем более значим этот тип задания с точки зрения его диагностических (оценочных) свойств).

Пример применения модели

При изучении дисциплины «Матричный анализ» в течение семестра студенты получают баллы по результатам выполнения ряда заданий и участию в мероприятиях (см. таблицу). Там же приведены весовые коэффициенты значимости.

Оценка за аттестацию (учитывается оценка по практическим занятиям, лекциям, коллоквиумам)

Оценка на промежуточной аттестации $\overline{ОЦ}_{amm}$ выставляется по результатам прошедших до ее момента мероприятий. Оценка к аттестации по i -му заданию равна

$$П_{\underline{Д}_{amm}}, Л_{amm} \text{ или } K_{amm} = \frac{\sum x_i}{n} \cdot 10,$$

где n – количество прошедших до аттестации мероприятий i -го типа

$$\overline{ОЦ}_{amm} = \frac{П_{\underline{Д}_{amm}} \cdot 2 + Л_{amm} \cdot 1 + K_{amm} \cdot 1}{4}.$$

Оценка на экзамене

Выполнение экзаменационного задания оценивается по 10-балльной системе $OЦ_{экз}$.

Итоговая оценка по дисциплине «Геометрия и алгебра» («Матричный анализ») рассчитывается по формуле средней арифметической взвешенной:

$$\overline{OЦ} = \frac{\overline{OЦ}_{текущ.} \cdot 4 + OЦ_{зач} \cdot 2 + OЦ_{экзамен.} \cdot 4}{10}.$$

Зачет

Если в течение семестра студент набрал не менее 60 % от максимально возможных семестровых баллов при условии выполнения всех учебных поручений на положительный балл, то он освобождается от выполнения зачетного задания и получает зачет автоматом.

Выполнение зачетного задания и экзаменационного задания оценивается по 10-балльной системе $OЦ_{зач}$.

Средний балл за работу в семестрах рассчитывается преподавателем, ведущим практические занятия, обязательно сообщается студенту и представляется экзаменатору.

Таблица – Распределение баллов за учебные поручения

№ п/п			Виды учебных поручений/мероприятий	Кол-во, n	Вес			Баллы m_i до M_i
1	Семестровая работа	П_Д	Работа на практических занятиях, выполнение домашних заданий	15	2	4	6	0...1
2		Л	опрос на лекции (устный или письменный)	15	1			0...1
3		К	коллоквиумы (на знание теории)	3	1			0...1
5		З	Зачетное задание	1		2		0...10
6		Э	экзамен	1			4	0...10
			Итого		4	6	10	
		Пр	проект		2			0...10

Если в течение семестра студент набрал не менее 50 % баллов при условии выполнения всех учебных поручений не менее чем на ... балл, то он освобождается от выполнения зачетного задания и получает зачет автоматом.

Оценка на экзамене рассчитывается как сумма баллов, накопленных по каждому типу заданий, умноженных на весовой коэффициент типа заданий.

Как это организовать

Современные информационные технологии позволяют упростить процесс реализации накопительной системы оценок, делегировав неинтересную и рутинную «бухгалтерскую» работу по расчету итоговой оценки автоматизированной системе. Для учета текущих оценок разрабатывается программный продукт, позволяющий выполнять настройку системы под конкретный предмет и преподавателя, вести базу данных текущих оценок и рассчитывать текущую накопленную и итоговую оценки. При этом за преподавателем остается основная сущностная проблема оценивания – определение значимости различных составляющих учебной деятельности для формирования компетенций выпускника в рамках изучаемого предмета, а также непосредственно оценивание качества выполнения конкретного задания конкретным студентом.

Существенным при реализации данной модели является то, что систему оценивания студенты должны узнать до начала регулярных занятий. Своей росписью студенты подтверждают то, что они ознакомились с системой. Текущая экспертная оценка различных видов деятельности выполняется преподавателем в соответствии с определенными критериями.

При работе с программным продуктом, реализующим методику, в начале ведения курса преподаватель выполняет настройку электронной ведомости (выбирает виды деятельности, которые будут оцениваться, назначает весовые коэффициенты). Ведение базы данных может выполнять ассистент преподавателя (староста, лаборант). Студенты могут иметь программную реализацию для моделирования своей оценки. Текущая накопленная оценка известна студентам в любой момент времени (в системе дистанционного обучения, на сайте и т.п.).

Таким образом, предлагаемая единая методика формирования накопительно-рейтинговой оценки – единая для всех этапов обучения, позволяет оценить уровень подготовки по единой шкале в любой текущий момент (промежуточная аттестация, зачет и т.п.), построить единообразную систему (удобно для студентов) с учетом индивидуальных требований преподавателей, дисциплины, внешних условий, уровня готовности группы и т.п.

The uniform approach to construction of a accumulative estimation of educational activity of students is presented. The offered approach generalises a number of known techniques, admits to take into account demands of the concrete teacher and features of a specific subject, is uniform for all stages of a sizing up, is easily technologically and organizational realised and is the important tool of management and self-management by educational activity of students.

Цехан Ольга Борисовна, зам. декана по учебной работе факультета экономики и управления Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат физико-математических наук, доцент.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. РАЗРАБОТКА ИННОВАЦИОННОГО СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА	3
Бабкина Т.А. Деятельностное содержание экономического образования как основа инновационных технологий	3
Бабосов Е.М. Инновационный менеджмент и его конструктивная роль в условиях финансово-экономического кризиса	13
Балюк С.С. Роль дисциплины «Социально-экономическое развитие региона» в подготовке экономистов-менеджеров	29
Витун С.Е. Инновационное образование студентов экономического профиля по специальности «Финансы и кредит» .	35
Глина В.Н. Методология эвристического поиска в современном научном знании	47
Кречко С.А., Марголин Ф.Б. Ситуационный анализ в изучении экономических дисциплин	53
Ляликова В.И., Ляликов А.С. Автоматизированная технология индивидуального контроля знаний по теории вероятностей и математической статистике	61
Марголин Ф.Б., Тежик А.И. Инновационные технологии в преподавании управленческих дисциплин	69
Ольшевский С.С. Анализ и история развития дистанционного обучения и возможность его использования при подготовке специалистов по экономике	73
Пичковская-Шевченко О.В., Яцевич О.В., Фурс М.В. Кейс-технология в системе подготовки управленческих кадров	79

Раздел 2. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ	86
<i>Герасимович Л.Ю., Рабцевич В.В.</i> Современная модель формирования исследовательских навыков как условие подготовки компетентного специалиста	86
<i>Гончаров С.Л.</i> Учебные компетенции в изучении социальных сетей дисциплины «Сетевые информационные технологии»	97
<i>Карпицкая М.Е., Андрушко Р.В.</i> Технология формирования профессиональной позиции экономиста в процессе выполнения дипломной работы	105
<i>Маталыцкая С.М., Чесновский Д.С.</i> Деловые игры как элемент формирования компетенции менеджеров в процессе образования	113
<i>Михайлова Н.С.</i> Педагогические условия формирования самообразовательной компетенции специалиста в области экономики и менеджмента	119
<i>Рабцевич В.В.</i> Содержание научных компетенций студента в критериях оценок курсовой работы по специализации	128
<i>Селюжицкая Т.В.</i> Роль самостоятельной работы студентов в формировании компетенций экономиста	141
<i>Скворцова Л.Л.</i> Формирование коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей	147
<i>Тарасова Л.С.</i> Формирование академических компетенций у студентов специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» при изучении дисциплины «Теория бухгалтерского учета»	155
Раздел 3. ПРИМЕНЕНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ	161
<i>Будько О.Н.</i> Рейтинговая оценка знаний по дисциплине «Экономико-математические методы и модели»	161
<i>Евсей Н.А.</i> Рейтинговая система оценки знаний по дисциплине «Управление организацией»	168
<i>Золотухин Ю.П.</i> Применение рейтинговых технологий обучения в высшем образовании	173
<i>Сергиевич Н.Ф.</i> Рейтинговая накопительная система оценки знаний студентов по дисциплине «Управленческий учет»	179
<i>Тежик А.И.</i> Модульно-рейтинговая система оценки знаний как звено совершенствования образовательного процесса (на примере дисциплины «Региональная экономика»)	185
<i>Цехан О.Б.</i> Общая модель построения накопительно-рейтинговой оценки. Технологический аспект	190

Научное издание

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ПРЕПОДАВАНИИ ВУЗОВСКИХ ДИСЦИПЛИН

Сборник научных статей

Редактор *М.В. Вахмянина*

Компьютерная верстка: *О.М. Нестерчук*

Дизайн обложки: *О.В. Канчуга*

Подписано в печать 12.12.2010. Формат 60 x 84/16.

Бумага офсетная. Ризография. Гарнитура Таймс.

Усл. печ. л. 11,63. Уч.-изд. л. 12,6. Тираж 100 экз. Заказ

Издатель и полиграфическое исполнение:

Учреждение образования

«Гродненский государственный
университет имени Янки Купалы».

ЛИ № 02330/0549484 от 14.05.2009.

ЛП № 02330/0494172 от 03.04.2009.

Пер. Телеграфный, 15а, 230023, Гродно.

ISBN 978-985-515-369-7

