



ЗАСНАВАЛЬНІКІ:
МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:

М. А. Жураўкоў (*галоўны рэдактар*),
С. У. Абламейка (*намеснік
галоўнага рэдактара*),
В. А. Гайсёнак (*намеснік
галоўнага рэдактара*),
Н. П. Баранав, **В. А. Богуш**,
К. М. Бандарэнка, **А. М. Данілаў**,
А. У. Ягораў, **І. М. Жарскі**,
А. М. Жывіцкая, **М. Г. Жылінскі**,
А. І. Жук, **В. М. Карэла**, **А. Д. Кароль**,
В. І. Качурка, **Д. М. Лазоўскі**,
А. У. Рагачоў, **С. І. Раманок**,
Г. М. Сэндзер, **А. В. Сікорскі**,
Б. М. Хрусталёў, **С. А. Чыжык**,
В. А. Шаршуноў, **У. М. Шымаў**

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

П. І. Брыгадзін, **В. М. Ватыль**,
А. В. Данільчанка, **В. Л. Жук**,
Ч. С. Кірвель, **У. С. Кошалеў**,
Г. М. Кучынскі, **С. В. Рашэтнікаў**,
Д. Г. Ротман, **В. В. Самахвал**,
А. Л. Толсцік, **М. Ц. Ярчак**,
Я. С. Яскевіч

Адказы сакратар

В. М. Карэла

Карэктар **Н. В. Баярава**

Дызайн **А. Л. Баранаў**

Камп'ютарная вёрстка **С. С. Рухавай**

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

Падпісана да друку 27.07.2016.
Папера афсетная. Рызаграфія.
Фармат 60×84¹/₈. Наклад 250 экз.
Ум. друк. арк. 6,98. Заказ № 24п.

ВЫДАВЕЦ

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
«Рэспубліканскі інстытут
вышэйшай школы».

Пасведчанне аб дзяржаўнай
рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,
распаўсюджвальніка друкаваных
выданняў № 1/174 ад 12.02.2014.

НАШ АДРАС:

вул. Маскоўская, 15, п. 109,
РІВШ, 220007, г. Мінск.
e-mail: gio.nihe@mail.ru, т. 213-14-20.
Р/р 3632900003054 у ф-ле № 510
АСБ «Беларусбанк», МФО 153001603.

ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ

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

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

5(115)'2016

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

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

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Інавацыі

А. Макараў. Асаблівасці праектавання ўніверсальных кампетэнцый у беларускіх стандартах вышэйшай адукацыі пакалення 3+3

Актуальна

С. Арцем'ева, Ю. Бялых, С. Раманюк, Л. Хухлындзіна. Прымяненне модульнага падыходу ў праектаванні адукацыйных праграм вышэйшай адукацыі9

Тэхналогіі адукацыі

Д. Аляксандраў, Ю. Горбіч. Укараненне элементаў дыстанцыйнага і сімуляцыйнага навучання ва ўстанове вышэйшай медыцынскай адукацыі як спосаб павышэння якасці навучання па агульнапрафесійных дысцыплінах14

Прэзентацыя

Я. Яскевіч. Сацыяльная камунікацыя як галіна навуковых ведаў і спецыяльнасць: станаўленне, дынаміка і праблемнае поле17

Даследаванні

С. Сытава, А. Каваленка, А. Лабко, А. Мазанік, С. Чараніца, М. Дзяжурка, І. Дубоўская, Н. Паляк, А. Цімошчанка, І. Кімленка, Т. Савіцкая, Т. Сідаровіч. Кантэнт вучэбна-навуковага партала ядзерных ведаў BelNET22

Навуковыя публікацыі

А. Тукала. Выкарыстанне інавацыйных тэхналогій падчас правядзення вучэбных заняткаў28

В. Хаванскі. Удасканаленне сістэмы ідэалагічнай работы ў ваеннай навучальнай установе32

А. Вашко. Статус філасофіі ва ўніверсітэцкай адукацыі і яе роля ў падрыхтоўцы будучага ўрача37

А. Камкова, Ю. Міхайлюк. Асаблівасці кагнітыўнага кампанента камунікатыўнай кампетэнтнасці ў студэнтаў розных урачэбных спецыяльнасцей42

М. Вакула. Сутнасць і паказчыкі сфарміраванасці лідарскіх кампетэнцый у студэнтаў47

Р. Попель. Паўднёвае вымярэнне Вялікага Княства. Тэма ўкраінскіх земляў у палітычнай сістэме Вялікага Княства Літоўскага і яе адлюстраванне ў гістарыяграфіі і падручніках51

Э. Зафер. Інстытуцыянальнае забеспячэнне палітыкі Турэцкай Рэспублікі ў сферы культуры за мяжой56

Рэклама 21, 27

Предлагаемая читателям журнала статья профессора кафедры проектирования образовательных систем РИВШ А. В. Макарова посвящена актуальным вопросам проектирования новых стандартов высшего образования поколения 3+. Автор анализирует международный опыт разработки образовательных программ (включая стандарты) нового поколения. Предлагается авторская версия проектирования универсальных компетенций на уровнях бакалавриата и магистратуры. Обращается внимание на необходимость комплексного подхода к разработке и реализации компетентностных моделей подготовки выпускников учреждений высшего образования (УВО).

Ведущий рубрики профессор А. В. Макаров

Особенности проектирования универсальных компетенций в белорусских стандартах высшего образования поколения 3+

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

Вхождение Республики Беларусь в Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) актуализировало проблему дальнейшего развития компетентностного подхода в контексте Болонского процесса применительно к обновляемым белорусским стандартам высшего образования. Выступая полноправным участником Болонского процесса с 15 мая 2015 г., Беларусь предпринимает ряд действий по внесению соответствующих изменений в законодательную базу по системе высшего образования [1]. В частности, разработаны и проходят согласование дополнения и изменения в Кодекс об образовании. Определена обновленная структура высшего образования: общее высшее (бакалавриат), углубленное высшее (магистратура) и научно-ориентированное (аспирантура) с соответствующими образовательными программами.

На состоявшемся 16 июня 2016 г. заседании Республиканского совета ректоров учреждений высшего образования принято решение «О разработке типовой учебно-планирующей документации нового поколения (образовательных стандартов и примерных учебных планов)». В решении указано на целесообразность разработки нового поколения стандартов в формате 3+ на основе существующих стандартов третьего поколения, отмечена необходимость пересмотра порядка и принципов разработки образовательных стандартов и примерных учебных планов. Реализация компетентностного подхода, модульное проектирование учебных планов и стандартов, профилизация (компонент УВО), тесная взаимосвязь

бакалаврской и магистерской моделей подготовки – вот те ключевые принципы, которые определяют деятельность учебно-методических объединений (УМО), учреждений высшего образования и Республиканского института высшей школы (РИВШ) на данном этапе [2].

В статье [3] дан всесторонний критический анализ состояния и проблем развития системы высшего образования, предложены алгоритмы проектирования образовательных стандартов на основе модульного подхода, представлены варианты формирования обязательного госкомпонента (перечень учебных дисциплин/модулей, их содержание, трудоемкость), раскрыта сущность профилизации и ее роль в проектировании образовательных программ поколения 3+. Отмечается, что компетентностный подход актуализируется посредством уточненного состава компетенций. Так, в проекте стандарта магистратуры поколения 3+ представлены три группы компетенций: универсальные, углубленные профессиональные, специализированные. Такой подход предполагается учесть и в разрабатываемом проекте макета образовательного стандарта для бакалавриата.

С учетом вышеизложенного мы ставили своей задачей рассмотреть проблему операционализации универсальных компетенций в контексте зарубежного и отечественного опыта. Одновременно уважаемым читателям предлагается авторский вариант операционализации состава универсальных компетенций на уровнях бакалавриата и магистратуры в стандартах поколения 3+. Сообразно этому в статье выделяются три блока: болонский контекст, российский опыт лучших университетских практик, обновляемая белорусская компетентностная модель.

Универсальная компетентностная модель в болонском проекте TUNING

Как отмечают европейские эксперты и работодатели, универсальные компетенции в современных условиях играют не менее важную роль в подготовке

специалиста с высшим образованием любого профиля, чем предметно-специализированные (профессиональные). Обладание современными универсальными компетенциями способствует мобильности и трудоустраиваемости выпускников, продолжению обучения на последующих уровнях высшего образования, обучению в течение всей жизни.

В действующих белорусских стандартах высшего образования социально-личностные и академические компетенции в своей совокупности коррелируют с вышеуказанными болонскими универсальными компетенциями, сохраняя при этом национальные приоритеты и традиции высшего образования. На современном этапе проектирования белорусских стандартов поколения 3+ есть смысл еще раз учесть и заимствовать позитивный опыт болонского проекта TUNING («Настройка образовательных структур»).

В этой связи значительный интерес представляет опыт Болонского процесса, накопленный в ходе реализации панъевропейского проекта TUNING. В результате методологических обоснований, эмпирических социологических исследований и достигнутого методологического и методического консенсуса в рамках проекта TUNING для всех участников Болонского процесса были приняты рекомендации по выделению в образовательных программах двух групп компетенций: универсальных и предметно-специализированных. В свою очередь была структурирована группа универсальных компетенций, которая рекомендательно включала в себя 30 компетенций, скомпонованных в три подгруппы: инструментальные, межличностные и системные компетенции [4].

Рекомендательный состав универсальных компетенций по проекту TUNING является надежным подспорьем в проектировании национальных компетентностных моделей подготовки выпускников на уровне образовательных стандартов и выступает ориентиром при разработке каждым учреждением высшего образования компетентностно-ориентированного компонента УВО [5; 10].

Международный опыт также свидетельствует о необходимости соблюдения определенных правил при проектировании тех или иных вариантов моделей (систем) универсальных компетенций. К числу наиболее важных и актуальных при проектировании белорусских образовательных стандартов поколения 3+ следует отнести требования к свертке и декомпозиции различного состава компетенций. В этой связи акцентируем внимание на передовом опыте российских университетов.

Свертка и декомпозиция компетенций в российских стандартах третьего поколения

Как отмечают российские эксперты, анализ компетенций выпускника в ФГОС показывает недостаточную их проработанность в плане систематичности, состава, количества, четкости формулировок, диагностируемости по уровням обучения. Деление ком-

петенций на две группы (жизнедеятельность/профессиональная деятельность) имеет следствием излишне многочисленные (крупные) классы деления (десятки компетенций в каждой из групп – общекультурных и специальных), что не только затрудняет процесс управления ими, но и создает серьезные проблемы по диагностированию и оцениванию результатов образовательной программы. В этой связи российские аналитики считают, что компетенции должны быть «организованы» в своеобразные группы, которые разделяют на подгруппы или классы компетенций. Зарубежная практика формирования компетенций показывает, что наиболее часто выделяют 4–6 групп компетенций с 4–5 подгруппами компетенций внутри каждой группы.

Российские ведущие вузы, имеющие право самостоятельно разрабатывать образовательный стандарт (ОС), имеют опыт проектирования компетенций выпускников для собственных ОС в приемлемом для них формате с учетом их групп, численного состава, а также их диагностируемости и дифференцируемости. В качестве примера группой российских стандартизаторов было проведено укрупнение компетенций выпускника, заданных в ФГОС ВПО по направлению подготовки 230400 – «Информационные системы и технологии», для бакалавриата (таблица 1) [5, с. 40–41]. По сути дела, разрозненные компетенции одного класса были сведены к интегральным компетентностям.

Наряду со сверткой компетенций для установления требований к результатам обучения (знаниям, умениям и социально-личностным качествам) необходимо в ходе разработки основной образовательной программы провести детализацию (структурирование) соответствующих компетенций образовательного стандарта [5, с. 41–42].

Например, в ОС по направлению подготовки 230400 – «Информационные системы и технологии» детализацию компетенции П1 – «Способность разрабатывать средства для реализации информационных технологий» с применением тарификатора на уровне бакалавра можно представить следующим образом [5, с. 42–44]:

- способность разрабатывать методическое обеспечение для реализации информационных технологий, Z_2-U_2 -СЛ₁;
- способность разрабатывать информационное обеспечение для реализации информационных технологий, Z_3-U_3 -СЛ₁;
- способность разрабатывать математическое обеспечение для реализации информационных технологий, Z_2-U_2 -СЛ₁;
- способность разрабатывать алгоритмическое обеспечение для реализации информационных технологий, Z_3-U_3 -СЛ₁;
- способность разрабатывать техническое обеспечение для реализации информационных технологий, Z_2-U_2 -СЛ₁;

Пример свертки компетенций бакалавра ФГОС направления
230400 – «Информационные системы и технологии»

Компетенции ФГОС	Компетенция ОС	Индекс в ОС
ПК-11, ПК-12	Способность разрабатывать средства (методические, информационные, математические, алгоритмические, технические и программные) для реализации информационных технологий	П1
ПК-1, ПК-4, ПК-5, ПК-13	Способность решать задачи теоретического и исследовательского уровня для разработки конкретных информационных технологий	П2
ПК-2, ПК-3, ПК-6; ПК-8, ПК-10, ПК-14, ПК-15, ПК-17, ПК-18; ПК-22, ПК-28; ПК-35	Способность создавать, внедрять и сопровождать информационные системы	П3
ОК-1: ОК-3, ОК-7, ОК-11, ПК-23: ПК-27	Способность общаться и сотрудничать в современном мире	ОН1
ОК-4: ОК-6, ОК-8: ОК-10, ОК-12, ОК-13	Способность применять достижения современной науки для решения практических задач в области информационных систем и технологий	ОН2
Нет	Способность применять базовые информационные технологии	И1
ОК-1: ОК-13, ПК-1: ПК-35	Готовность к включению в профессиональное сообщество	СЛ1

• способность разрабатывать программное обеспечение для реализации информационных технологий, Z_3 - Y_3 -СЛ₁.

Приведенный опыт может быть полезен для белорусских разработчиков новых образовательных стандартов как при проектировании универсальных компетенций по группам специальностей, так и на уровне компонента УВО.

Еще один пример и опыт системного подхода к проектированию иерархической компоновки состава компетентностной модели выпускника университета представлен Московским институтом стали и сплавов (МИСиС) [5, с. 48–55]. УМО по образованию в области металлургии при разработке образовательного стандарта и основной образовательной программы исходило из двух основополагающих моделей: компетентностной модели выпускника и модели формирования компетентности. Первая отражает результат образования, а вторая – процесс достижения этой цели. Модель формирования представляет собой иерархически связанную совокупность дисциплинарных компетенций от первого курса до выпуска, ориентированных на формирование результатов образования, отраженных в модели выпускника.

Как отмечают российские разработчики, «компетентность выпускника (в данном контексте ее можно назвать “целостная компетентность”) в разработанной модели выпускника¹ складывается из частных компетентностей, сформированных в учебном процессе, в организационной, воспитательной, общественной

и практической деятельности, в процессе самовоспитания и взаимодействия.

Модель выпускника включает следующие группы частных компетентностей: социальные (СК), инструментальные (ИК), общепрофессиональные (ОПК) и специальные профессиональные (СПК).

Приведем примеры частных компетентностей, формируемых у студента:

• *социальные*: самосовершенствование (СК₁), здоровьесбережение (СК₂), коммуникативность (СК₃), гражданственность (СК₄), социальное взаимодействие (СК₅);

• *инструментальные*: владеть методами анализа и синтеза (ИК₁), проводить расчеты и делать выводы (ИК₂), пользоваться приборами и оборудованием (ИК₃), пользоваться процессным подходом (ИК₄), находить и перерабатывать информацию (ИК₅), использовать информационные средства и технологии (ИК₆), владеть русским и иностранными языками (ИК₇);

• *общепрофессиональные*: моделировать (ОПК₁), анализировать и синтезировать (ОПК₂), планировать и организовывать (ОПК₃), обосновывать и принимать решения (ОПК₄), исследовать (ОПК₄), управлять (ОПК₅), прогнозировать (ОПК₇), составлять (ОПК₈), оценивать (ОПК₉), устанавливать (ОПК₁₀);

• *специальные профессиональные*: разрабатывать технологические процессы (СПК₁), корректировать технологические процессы (СПК₂), выполнять проекты (СПК₃), управлять проектами (СПК₄), управлять технологическими процессами (СПК₅), выявлять объекты для улучшения в технике и технологии (СПК₆), обеспечивать безопасность и охрану окружающей

¹ При ее разработке авторы опирались на идеи профессора И. А. Зимней.

среды (СПК₇), поддерживать производственную среду (соблюдать требования к производственной среде) (СПК₈)» [5, с. 48–55].

Стандартизаторы и разработчики компетентностной модели выпускника МИСиС завершают вышеприведенную иерархическую совокупность компетенций разверткой частных компетенций в дисциплинарные.

Заслуживает также внимания методологическая предпосылка разработчиков компетентностной модели выпускника МИСиС относительно формирования и развития у студентов интеллектуальных (мыслительных) действий личностных свойств, т. е. тех качеств, которые и следует отнести к универсальным компетенциям. Авторы приводят декомпозицию интеллектуальных действий и личностных свойств (Л. С.) (качеств) в соответствии с моделью социально-профессиональной компетентности И. А. Зимней [5, с. 50]:

- интеллектуальные действия: анализировать, синтезировать (ИД₁); сопоставлять, сравнивать (ИД₂); систематизировать (ИД₃); обобщать (ИД₄); генерировать идеи (ИД₅); приобретать новые знания (ИД₆);

- личностные свойства: ответственность (ЛС₁); инициативность (ЛС₂); исполнительность (ЛС₃); целеустремленность (ЛС₄); организованность (ЛС₅); самостоятельность (ЛС₆).

Соглашаясь с позицией вышеприведенных авторов, отошлем читателей также к анализу трудов академика РАО И. А. Зимней, представленному в [10, с. 35–38; 11, с. 123–127].

Свертка и декомпозиция универсальных компетенций бакалавра/магистра в белорусских стандартах поколения 3+

С учетом вышеизложенного зарубежного опыта, а также сохраняя преемственность в стандартизации высшего образования в Республике Беларусь, можно предложить следующие алгоритмы свертки (интеграции) и декомпозиции (детализации/операционализации) компетенций в условиях предстоящего перехода на трехуровневую систему высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура):

1. В белорусском Проекте макета образовательного стандарта углубленного высшего образования (магистратура) (2016 г.) дано интегральное определение универсальных компетенций для второй ступени высшего образования [6]. В этом определении представлено достаточно широкое проблемное поле магистерской подготовки, которое следует «закрыть» конкретными группами частных и предметно-дисциплинарных (модульных) компетенций.

Универсальные компетенции магистра – это углубленные научно-теоретические, методологические знания и исследовательские умения, обеспечивающие разработку научно-исследовательских проектов или решение задач научного исследования, инновационной деятельности, непрерывного самообразования, а также личностные качества и умения следовать со-

циально-культурным и нравственным ценностям; способности к социальному, межкультурному взаимодействию, критическому мышлению, социальной ответственности, позволяющие решать социально-профессиональные, организационно-управленческие, воспитательные задачи.

2. Декомпозицию (детализацию) интегральной универсальной компетентности для первой и второй ступени высшего образования целесообразно осуществлять с учетом опыта выделения соответствующих групп компетенций в действующих белорусских образовательных стандартах третьего поколения, а также лучших зарубежных практик.

На наш взгляд, продуктивным представляется выделение двух частных подгрупп внутри группы универсальных компетенций как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры:

- 1) социально-личностные компетенции;
- 2) инструментальные и системные компетенции.

При этом в компетентностной модели выделяются: а) сквозные компетенции, т. е. общие для бакалавриата и магистратуры, и б) компетенции, формируемые преимущественно в магистратуре.

Таким образом, отличие выпускника магистратуры от выпускника бакалавриата состоит в уровне развития сквозных компетенций и наличии компетенций, формируемых только в магистратуре.

Примерный перечень сквозных универсальных компетенций, формируемых и развиваемых на уровнях бакалавриата и магистратуры, представлен в таблице 2.

Компетентностная модель подготовки выпускника: интегральные, частные и дисциплинарные компетенции, образовательные среды

При проектировании образовательных стандартов и образовательных программ следует разработать не только определенную иерархию компетенций, но и соответствующие механизмы их реализации, которые в совокупности дают представления и гарантии, что провозглашаемые общие цели и формулируемые стандартные требования к составу компетенций будут успешно реализованы в учебно-воспитательном процессе УВО. Модель формирования компетентности выпускника УВО в общем плане представлена на рис. 1.

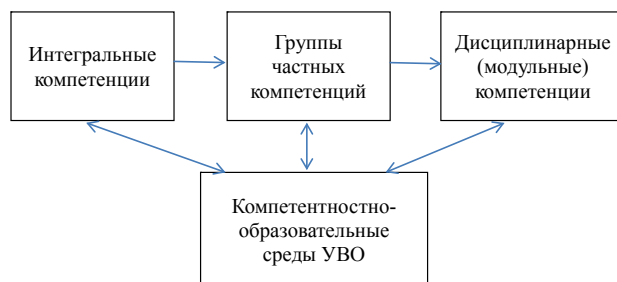


Рис. 1. Модель формирования компетентности выпускника УВО

Примерный перечень универсальных компетенций бакалавра/магистра

Универсальные компетенции (УК)	
Бакалавр	Магистр
<i>Социально-личностные компетенции</i>	
<p>УК-1. Обладать базовыми социально-гуманитарными знаниями и умениями</p> <p>УК-2. Обладать качествами гражданственности.</p> <p>УК-3. Быть способным к социальному взаимодействию.</p> <p>УК-4. Обладать способностью к межличностным коммуникациям.</p> <p>УК-5. Владеть навыками здоровьесбережения.</p> <p>УК-6. Быть способным к критике и самокритике.</p> <p>УК-7. Уметь работать в команде.</p> <p>УК-N: (другие компетенции по решению УМО и УВО)</p>	<p>УК-1. Обладать углубленными социально-гуманитарными знаниями и умениями (с учетом профиля обучения).</p> <p>УК-N: (другие социально-личностные компетенции по решению УМО и УВО)</p>
<i>Инструментальные и системные компетенции</i>	
<p>УК-8. Обладать базовыми знаниями в различных предметных областях.</p> <p>УК-9. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.</p> <p>УК-10. Владеть системным и сравнительным анализом.</p> <p>УК-11. Владеть учебно-исследовательскими навыками.</p> <p>УК-12. Уметь работать самостоятельно.</p> <p>УК-13. Быть способным порождать новые идеи (обладать креативностью).</p> <p>УК-14. Владеть междисциплинарным подходом при решении проблем.</p> <p>УК-15. Обладать базовыми навыками работы с компьютером. Владеть базовыми навыками управления информацией.</p> <p>УК-16. Обладать базовыми навыками коммуникации в устной и письменной формах на государственных и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.</p> <p>УК-17. Быть способным работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.</p> <p>УК-18. Уметь учиться, повышать свою квалификацию в течение всей жизни.</p> <p>УК-19. Быть способным адаптироваться к новым ситуациям (в том числе риска и неопределенности).</p> <p>УК-N: (другие инструментальные и системные компетенции по решению УМО и УВО)</p>	<p>УК-8. Обладать углубленными знаниями в избранных предметных областях.</p> <p>УК-9. Применять углубленные теоретические и методологические знания и умения для решения производственных, социально-профессиональных и управленческих задач повышенного уровня.</p> <p>УК-10. Уметь применять системный и сравнительный анализ для решения задач повышенного уровня.</p> <p>УК-11. Быть способным к самостоятельной научно-исследовательской деятельности (анализ, сопоставление, систематизация, абстрагирование, моделирование, проверка достоверности данных, принятие решений и др.), генерировать и использовать новые идеи.</p> <p>УК-12. Уметь работать и принимать решения с большой долей ответственности и автономности.</p> <p>УК-13. Реализовывать инновационные подходы в решении социально-профессиональных задач.</p> <p>УК-14. Быть способным решать исследовательские и производственные задачи в междисциплинарном контексте.</p> <p>УК-15. Быть способным получать и обрабатывать информацию из различных источников с использованием современных информационных технологий, применять прикладные программные средства при решении практических задач.</p> <p>УК-16. Обладать готовностью к коммуникации в устной и письменной формах на государственных и иностранных языках для решения задач в области профессиональной деятельности, способностью к активной социальной мобильности.</p> <p>УК-17. Обладать знаниями и навыками управления малыми коллективами в сфере своей профессиональной деятельности.</p> <p>УК-18. Быть способным к совершенствованию и развитию своего интеллектуального и общекультурного уровня, постоянному самообразованию.</p> <p>УК-19. Быть способным к проявлению инициативы, в том числе в ситуациях риска, брать на себя ответственность в принятии решений.</p> <p>УК-N: (другие инструментальные и системные компетенции по решению УМО и УВО)</p>

Комментарии к таблице 2:

1. Представленные в таблице 2 в рамках тандема «бакалавриат – магистратура» сквозные компетенции отличаются уровнями сложности. Если на уровне бакалавриата приведенные компетенции выступают в роли базовых, исходных, необходимых для приобретения выпускником полноценного общего образования, то на уровне магистратуры те же одноименные компетенции следует проектировать как продвинутые, углубленные (особенно в плане инновационности, научности, повышенной степени ответственности и самостоятельности).

2. Парный подбор, проектирование пролонгированных компетенций не является обязательным по всем позициям. Некоторые компетенции (например, базовые) могут быть «закрыты» на уровне бакалавриата, а на уровне магистратуры появятся новые собственно «магистерского уровня» универсальные компетенции.

3. Состав проектируемых универсальных компетенций может существенно отличаться в зависимости от сфер, видов профессиональной деятельности, для которых УВО готовят своих выпускников. В равной степени это относится и к различным по профилям группам специальностей. В то же время это не отменяет принцип сохранения в любых стандартах (как это было показано выше) устойчивого ядра универсальных компетенций, признанных мировым сообществом (ЮНЕСКО) и Болонским процессом как адекватных вызовам времени. В это же ядро должны войти и устоявшиеся универсальные компетенции, апробированные в двух последних поколениях белорусских стандартов. В данных контекстах возрастает роль УМО и УВО в формировании оптимальных компетентностных моделей подготовки выпускников в рамках проектирования образовательных стандартов поколения 3+.

4. Формулируемые компетенции в образовательных стандартах должны отвечать ряду требований, позволяющих делать их конкретными, соответствующими содержанию и сложности образовательных уровней бакалавриата и магистратуры. В этой связи к факторам риска при формулировке компетенций следует отнести:

- завышенная «планка» требований к конкретной компетенции (особенно на уровне бакалавриата);
- повтор компетенций бакалавриата на второй ступени (магистратура) без увеличения их сложности, специализированности;
- много компетенций (неподъемно);
- расплывчатые формулировки (недиагностично, непонятно, какими дисциплинами, модулями их «закрывать»);
- многословно;
- «сборная солянка» в одной компетенции (в отличие от агрегированных, взаимосвязанных компонентов в интегрированных компетенциях);
- другие факторы риска (позиция УМО и УВО).

Определение целостной, интегральной универсальной компетентности выпускника магистратуры было приведено выше на примере «Макета белорусского стандарта второй ступени высшего образования» (2016 г.) В то же время интегральные компетентности целесообразно выделять и формулировать и по конкретным сегментам учебных планов и программ. Это следует делать применительно к блоку социально-гуманитарных дисциплин и составляющим его крупным компонентам, блоку информационно-коммуникационных дисциплин (модулей), группам универсальных общенаучных дисциплин (модулей) и др. К примеру, российские эксперты приводят положительный опыт формирования общекультурных (универсальных) интегральных компетенций [5, с. 56–66].

Приведенный опыт лучших российских практик несомненно следует учитывать при проектировании белорусских образовательных стандартов 3+.

Что касается выделения групп частных универсальных компетенций, то алгоритм их компоновки с учетом болонского формата приведен в таблице 2. Сходная операционализация представлена в действующем белорусском стандарте по циклу социально-гуманитарных дисциплин.

Дисциплинарные компетенции в белорусских стандартах второго и третьего поколений традиционно представлены в госкомпоненте обязательных дисциплин («знать», «уметь», «владеть»). Компонент УВО «отдан на откуп» УВО, кафедрам.

С переходом на образовательные стандарты 3+ в учебных планах резко возрастают доля и роль компонента УВО (до 50 %). В этой связи все вышерассмотренные алгоритмы и опыт лучших зарубежных и отечественных университетских практик по формированию компетентностных моделей подготовки специалистов в равной степени важны как при проектировании госкомпонента, так и компонента УВО. Тем более, что вышеупомянутым решением Республиканского совета ректоров (от 16.06.2016 г.) УМО предписано начать с 1 октября 2016 г. разработку перечней компетенций и адекватных им перечней учебных дисциплин (модулей) по соответствующим специальностям бакалавриата и магистратуры. В свою очередь УВО определено обсудить возможности реализации образовательных программ поколения 3+, выработать и внести предложения в Министерство образования Республики Беларусь по применению профилизации [2].

И в завершение о компетентностно-образовательных средах в УВО. Как мы отмечали в [7, с. 164–166; 8, с. 148–154], гарантом успешной реализации образовательных стандартов третьего поколения может явиться создание в вузах комплексных инновационных образовательных мегасистем, включающих в себя линейный ряд взаимосвязанных базовых систем: новые образовательные стандарты – учебные программы нового поколения (типа «Навигатор») –

вариативные модели управляемой самостоятельной работы студентов – системы диагностирования компетенций. К этому базисному ряду примыкают поддерживающие, сопутствующие образовательные системы и подсистемы: УМК нового поколения, модульные системы и технологии, информационно-образовательные среды, формы и методы активного обучения.

В то же время мониторинг реализации стандартов высшего образования нового поколения в Республике Беларусь свидетельствует, что большинство УВО не осуществляют комплексно реализацию компетентностного подхода в учебном процессе, а также масштабное внедрение адекватных ему инновационных форм организации учебного процесса. В связи с этим на повестку дня встал вопрос о разработке комплексных компетентностно-ориентированных образовательных программ непосредственно в УВО [9; 10]. Очевидно, что данная проблема особенно актуализировалась в контексте разработки учебно-планирующей документации нового поколения 3+ [1; 2].

Список литературы

1. Журавков, М. А. Об имплементации инструментов Европейского пространства высшего образования / М. А. Журавков // Вышэйшая школа. – 2015. – № 3.
2. Решение Республиканского совета ректоров от 16.06.2016 г. № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://srrb.niks.by/>.
3. Журавков, М. А. Обновление национальных стандартов высшего образования – проблемы и задачи / М. А. Журавков [и др.] // Вышэйшая школа. – 2016. – № 4. – С. 3–8.
4. Болонский процесс: поиск общности Европейских систем высшего образования (проект TUNING) [Электронный ресурс] / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2006. – Режим доступа: http://yspu.org/trn_level_edu/7/tuning1.pdf.
5. Реализация компетентностного подхода в системах высшего образования: зарубежный и отечественный опыт: учеб.-метод. пособие / А. В. Макаров, Ю. С. Перфильев, В. Т. Федин. – Минск: РИВШ, 2015. – 208 с.
6. Проект макета образовательного стандарта углубленного высшего образования (магистратуры) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nihe.bsu.by/index.php/gu/upd>.
7. Макаров, А. В. Проектирование и реализация стандартов высшего образования: учеб. пособие / А. В. Макаров, В. Т. Федин. – Минск: РИВШ, 2013. – 318 с.
8. Макаров, А. В. Болонский процесс: европейское пространство высшего образования: учеб. пособие / А. В. Макаров. – Минск: РИВШ, 2015. – 260 с.
9. Компетентностно-ориентированные образовательные программы вуза: учеб. пособие / А. В. Макаров, Ю. С. Перфильев, В. Т. Федин. – Минск: РИВШ, 2011. – 116 с.
10. Макаров, А. В. Компетентностно-ориентированные модели подготовки выпускников УВО: болонский контекст / А. В. Макаров // Вышэйшая школа. – 2015. – № 5.

Применение модульного подхода в проектировании образовательных программ высшего образования

С. М. Артемьева,
начальник Нормативно-методического центра высшей школы, кандидат физико-математических наук доцент;
Республиканский институт высшей школы;

Ю. Э. Белых,
проректор по учебной работе,
кандидат физико-математических наук доцент,
Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы;

С. И. Романюк,
начальник управления высшего образования,
кандидат технических наук доцент,
Министерство образования Республики Беларусь;

Л. М. Хухлындина,
начальник главного управления учебной
и научно-методической работы,
кандидат исторических наук доцент,
Белорусский государственный университет

Гибкость образовательных программ, их способность легко адаптироваться к новым требованиям и условиям реализации становятся одними из основных свойств в условиях значительного количества и многообразия:

- видов и содержания трудовой активности во всех сферах деятельности;
- потребностей и требований государства, нанимателей, абитуриентов, студентов и их родителей, других заинтересованных сторон к качеству подготовки специалистов;
- динамичных и масштабных изменений технологий, ценностных ориентиров людей, условий жизни и деятельности;
- процессов интернационализации образования и других сфер общественного развития;
- других значимых факторов.

Именно стремление к гибкости лежит в основе многих изменений в системе высшего образования.

Двухступенчатая система, зачетные единицы, образовательные стандарты нового поколения, новые рамки квалификаций, расширение академических свобод во многом призваны обеспечить гибкость образовательных программ, формирование индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с потребностями нанимателя, студента, других заинтересованных сторон.

Следующим значимым шагом для обеспечения гибкости образовательных программ высшего образования должен стать модульный подход к их проектированию и реализации.

Модульный подход не является новым и достаточно широко используется как в национальной [1], так и в международной практике. Среди параметров Болонского процесса, которые, как известно, разделены на группы, носящие обязательный, рекомендательный и факультативный характер [2], модульная система относится к факультативным и, соответственно, входит в число тех пятнадцати параметров, которые на современном этапе отражают основные признаки образовательных систем, включенных в Болонский процесс.

Обязательными параметрами Болонского процесса выступают:

- трехуровневая система высшего образования;
- академические кредиты ECTS;
- академическая мобильность студентов, преподавателей и административного персонала вузов;
- европейское приложение к диплому;
- контроль качества высшего образования;
- создание единого европейского пространства высшего образования.

Рекомендательными параметрами Болонского процесса являются:

- единые европейские оценки;
- активная вовлеченность студентов;
- социальная поддержка малообеспеченных студентов;
- образование в течение всей жизни.

К факультативным параметрам Болонского процесса относятся:

- гармонизация содержания образования по направлениям подготовки;
- нелинейные траектории обучения студентов, курсы по выбору;
- модульная система;
- дистанционное обучение, электронные курсы;
- академические рейтинги студентов и преподавателей.

Идеи модульного обучения берут начало в трудах Б. Ф. Скинера [3], затем получают теоретическое обоснование и развитие в работах ряда зарубежных ученых.

Толчком к внедрению модульных технологий послужила конференция ЮНЕСКО, прошедшая в Париже в 1974 г., которая рекомендовала «создание открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспосабливаться к изменяющимся потребностям производства, науки, а также адаптироваться к местным условиям» [4]. В Советском Союзе идеи модульного обучения развивались с 1980-х гг. в трудах П. Я. Юцявичуне и ее учеников.

Интерес различных исследователей к модульному обучению обуславливается стремлением к достиже-

нию разнообразных целей. Такое разнообразие, как представляется, положительно характеризует модульный подход, отражает его большой потенциал в удовлетворении различных потребностей, которые формировались в разных условиях и отражали эти специфические условия и цели образования.

В условиях перехода к поколению образовательных стандартов 3+ интерес к модульному подходу обусловлен стремлением обеспечить гибкость образовательных программ, технологичность их проектирования, создать условия для развития мобильности, более эффективного информирования всех участников образовательного процесса и всех заинтересованных в обеспечении качества образования сторон о целях, содержании, результатах образования. Модульный подход призван обеспечить университетам повышение эффективности деятельности, в том числе экономической.

С другой стороны, различные ожидания результатов реализации модульного подхода зачастую обусловлены отличиями в понимании смысла и содержания модульной организации образовательного процесса, самого понятия «модуль».

Например, в Республике Беларусь и Российской Федерации под модулем чаще всего понимают логически завершенную часть семестрового курса, соотношенную с конкретными календарными сроками. Совсем иное понимание модуля в Германии – это одна из траекторий освоения образовательного пространства, логически завершенная часть образовательной программы, а не отдельной учебной дисциплины.

В логике болонской модели обучения речь идет о модульной структуре образовательной программы, об учебном плане, построенном на междисциплинарной основе как совокупности модулей, объединяющих ряд дисциплин и позволяющих комплексно формировать определенные компетенции [5]. Нам важно понимать, что эта логика носит объективный характер и определяется необходимостью учитывать давление действующих факторов внешней и внутренней среды национальной системы высшего образования. Такое понимание модуля позволяет решать обозначенные выше задачи, реализовывать ряд возможностей, защищаться от ряда угроз, которые характеризуют современное высшее образование страны и условия ее развития как в национальном, так и в международном контексте.

Помимо этого, такое понимание модуля соответствует его первоначальной трактовке: модуль – это «автономная, независимая единица в спланированном ряде видов учебной деятельности, предназначенная помочь студенту достичь некоторых четко определенных целей» [6].

Ниже мы будем понимать модуль как единицу образовательной программы и, соответственно, учебного плана, включающую набор учебных дисциплин, отвечающий требованиям компетентностно-ориентированной модели профессиональной подготовки. Таким образом, модуль трактуется как выделяемая логически, относительно самостоятельная часть обра-

зовательной деятельности, направленная на формирование определенной компетенции (группы компетенций), с четко обозначенной трудоемкостью в зачетных единицах. Такое понимание модуля является новым для высшего образования нашей страны.

Для обеспечения технологичности внедрения модульного подхода целесообразно уточнить некоторые аспекты понимания модуля. В частности, обратим внимание на дополнительные требования: модуль должен иметь интегрированный проверяемый результат, отдельное методическое обеспечение целостного образовательного процесса, объем модуля (количество зачетных единиц) должен быть кратен некоторому наперед заданному числу [7].

Интегрированный проверяемый результат и отдельное методическое обеспечение целостного образовательного процесса способствуют формированию модуля как логически обособленной структурной единицы учебного плана, обеспечивающей освоение определенных компетенций. Это требование обобщает предложения некоторых авторов предусматривать единую форму контроля по результатам освоения модуля. С учетом большого разнообразия возможных подходов к формированию и выделению модулей вариативность в реализации модульного подхода актуальна.

Кратность объема модуля некоторому наперед заданному числу важна с точки зрения технологизации проектирования образовательных программ. Согласно проекту TUNING назначение для каждого модуля кредитов в более или менее стандартных кратных числах часто понимается одним из обязательных условий модуляризации [8].

Например, в Университете имени Георга Августа наиболее часто применяются модули трудоемкости, кратные числу 3 либо числу 5 [9; 10]. Это связано с тем, что количество кредитов ECTS, приходящихся на семестр, является делителем чисел 3 и 5. В то же время встречаются модули «нестандартной» трудоемкости – 4, 8, 7 и т. д. кредитов ECTS. При этом подразумевается, что если студент вместо «стандартного» модуля объемом 6 ECTS выбирает «нестандартный» модуль объемом 7 ECTS, то за весь период обучения он получит эту разницу в кредитах как дополнительный бонус, т. е. в его приложении к диплому будет обозначено более 180 кредитов ECTS¹.

Однако по каждой конкретной образовательной программе либо по ее отдельной части (циклу, дополнительному предмету и т. д.) трудоемкость модулей, составляющих образовательную программу или ее отдельную часть, как правило, принимается кратной определенному стандартному числу [9]. Чаще всего это стандартное число определяется на уровне факультета.

Так, трудоемкость модулей основной части магистерской программы Университета имени Георга Августа по математике, как правило, кратна числу 3 (такие модули составляют 93 % от общего количества модулей,

¹ В данном университете на первой ступени реализуются образовательные программы продолжительностью три года.

предлагаемых в рамках данной магистерской программы), при этом наиболее распространенный объем модуля – 9 ECTS (37 %), несколько реже встречаются модули трудоемкостью 6 ECTS (22,5 %) и 3 ECTS (33,5 %) [11].

Трудоемкость модулей дополнительного предмета чаще всего также кратна числу 3 (химия, философия, экономика, бизнес-администрирование). В то же время трудоемкость модулей дополнительного предмета «Информатика» кратна числу 5, а трудоемкость модулей дополнительного предмета «Физика» кратна числу 3 (встречаются 3 и 6) либо 4 (встречаются 4 и 8), поскольку соответствующую кратность имеют группы модулей физического факультета. В целом согласно действующему перечню и описанию модулей магистерской программы по математике [11] модули с кратной числу 5 трудоемкостью составляют 4,5 % от общего количества модулей, а модули с кратной числу 4 трудоемкостью – 2,5 % от их общего количества.

В Университете Грейфсвальд, например, философский факультет реализует модули трудоемкости, как правило, кратной числу 5, а факультет математики – кратной числу 3, при этом, в отличие от Университета имени Георга Августа, встречаются достаточно крупные модули трудоемкостью 12 и 18 кредитов ECTS [12].

Модульные учебные планы Тульского государственного университета по всем направлениям подготовки формируются из типовых семестровых учебных модулей трудоемкости, кратной числу 3 [13].

Для белорусских образовательных стандартов 2013 г. наиболее часто встречающимся объемом учебных дисциплин государственного компонента является $68 \pm 10\%$ и $34 \pm 10\%$ аудиторных часа, и такие дисциплины составляют, соответственно, 28,9 % и 16,8 % от общего количества учебных дисциплин государственного компонента. То есть приблизительно 1/3 учебных дисциплин государственного компонента имеет объем около 68 аудиторных часов, что в соответствии с действующей Инструкцией по расчету трудоемкости образовательных программ высшего образования с использованием системы зачетных единиц может составлять 3–4 зачетные единицы без учета экзамена.

Таким образом, стандартным числом, которому должна быть кратна трудоемкость модулей образовательных программ высшего образования, могло бы стать, например, число 3. Однако целесообразность жесткого определения такого числа на национальном уровне либо на уровне конкретного учреждения высшего образования вызывает сомнение, поскольку передовой международный опыт реализации модульного подхода показывает, что даже в рамках одной образовательной программы могут успешно использоваться различные стандартные кратные числа для относительно независимых ее частей.

В целях создания возможности построения студентами индивидуальных образовательных траекторий и развития мобильности важно планировать изучение модулей в более сжатые сроки – в течение учебного семестра либо в течение учебного года.

Важным аспектом проектирования модульных программ является также установление отношений преемственности между модулями. При этом следует избегать излишних (необязательных) связей, стремиться минимизировать количество связанных модулей [13].

Необходимость минимизации зависимости различных модулей друг от друга часто подчеркивается в руководствах по применению модульного подхода. Так, например, отдел образования VBW Engineering (Bayern) в информации по двухступенчатой системе в качестве одной из основных характеристик модулей называет их независимость друг от друга [14]. Модульное построение образовательной программы с учетом данного требования обеспечивает ее гибкость, индивидуализацию образовательного процесса, создает условия для мобильности обучающихся.

Таким образом, при реализации модульного подхода оптимизация образовательного процесса, обеспечение гибкости образовательных программ и возможности построения индивидуальных образовательных траекторий в значительной степени зависят от:

- степени представления трудоемкости модулей в стандартных кратных числах;
- планируемой продолжительности изучения модулей;
- количества связанных модулей.

Анализ структуры образовательных программ, реализуемых немецкими университетами, показывает, что при проектировании и реализации образовательных программ является актуальным также выделение нескольких уровней модулей. Это позволяет четко структурировать образовательную программу, делает прозрачными взаимосвязи между составляющими ее модулями.

Вопросы содержательной взаимосвязи отдельных модулей между собой и вопросы используемой терминологии для обозначения разноуровневых модулей решаются каждым университетом самостоятельно. Укрупненные модули чаще всего не имеют в своем названии слово «модуль». Так, например, в Университете имени Георга Августа для обозначения укрупненных модулей применяются следующие названия: цикл, группа модулей, основной предмет, дополнительный предмет и др.

При реализации модульного подхода чаще всего делается акцент на семестровых модулях. Например, Аналитическая геометрия и линейная алгебра I и Аналитическая геометрия и линейная алгебра II в Университете имени Георга Августа понимаются как различные модули, в то время как в Университете Грейфсвальд – это семестровые части модуля «Аналитическая геометрия и линейная алгебра». Более того, семестровые части модуля могут иметь различные названия, например, «Введение в EDV» и «Системы компьютерной алгебры», «Анализ Фурье» и «Теория распределения» и т. д. в Университете Грейфсвальд [12].

Для методической поддержки проектирования обучающимися индивидуальных образовательных траекторий, информирования всех участников образовательного процесса и заинтересованных сторон

о целях, содержании, результатах образования необходимо создание каталогов модулей, а для каждой специальности высшего образования – обзоров групп модулей с отражением взаимосвязей и возможных траекторий освоения образовательной программы.

Рассмотренные аспекты модульного проектирования образовательных программ до настоящего времени при проектировании и реализации белорусских образовательных стандартов не учитывались и являются новыми для нашей системы высшего образования.

Целесообразность широкого внедрения модульного подхода в условиях нашей страны может опираться не только на необходимость, обусловленную требованиями времени, но и на уже созданные элементы модульного подхода. Прежде всего следует отметить компетентностный подход и систему зачетных единиц, которые нашли свое отражение в действующих образовательных стандартах высшего образования (2012–2013 гг.) и являются составляющими, которые учитываются и в новых стандартах. Международная практика свидетельствует, что наиболее результативны те образовательные программы, которые построены одновременно с учетом всех трех указанных подходов: компетенции, модули, кредиты.

На сегодняшний день главными механизмами трансляции компетенций в содержание обучения являются их кодификация и установление в образовательном стандарте соответствия между компетенциями и учебными дисциплинами, практиками и др. При этом результаты обучения носят производный характер и вытекают из имеющегося перечня учебных дисциплин и видов учебной деятельности. Данный механизм консервирует традиционную структуру содержания образования, выдержанную в логике предметно-содержательного подхода, и не способствует целенаправленному освоению компетенций. В частности, этот механизм не позволяет установить, в какой точке образовательного процесса должна быть продемонстрирована и проверена та или иная компетенция. Одни и те же компетенции оказываются отнесенными к различным дисциплинам в различных образовательных стандартах.

Для разрешения указанных противоречий реализации компетентностной модели начальным этапом проектирования образовательных программ должно стать проектирование результатов обучения. Содержание подготовки специалистов должно строиться как комплексная целевая программа, ориентированная на конечный результат, а содержание каждого модуля рассматриваться как органическая часть деятельности по освоению компетенций. Все эти задачи позволяет решить применение модульного подхода в проектировании образовательных программ высшего образования.

Проектируя учебные планы как совокупность либо достаточно громоздких блоков, либо зачастую достаточно мелких, раздробленных учебных дисциплин, мы существенно затрудняем реализацию компетентностного подхода, одновременно предоставляя основания для обоснованной критики. Попытки обеспечить достижение требуемой совокупности компетенций на основе их

реализации через преподавание большого количества учебных дисциплин крайне трудоемки и мало результативны. Заложенное в приведенное выше определение модуля его прямое предназначение – обеспечить реализацию некоторой компетенции или группы компетенций, а также обеспечиваемое при модульном подходе сокращение количества обособленных единиц учебного плана (модулей) на основе их укрупнения создают гораздо более благоприятные условия не только для проектирования, но и для контроля освоения компетенций.

В рамках модульного подхода особенно четко прослеживается понимание образовательной деятельности как технологического процесса [15]. Проектирование образовательной программы означает проектирование модулей, а проектирование модулей включает в себя сбор и анализ профессионально-ориентированной информации, описание формируемых компетенций, разработку средств обучения и контроля, прогнозирование возможных рисков, назначение ответственного за модуль.

Реализация данной технологии достаточно трудоемка и на уровне учебной дисциплины недоступна, но крайне актуальна с точки зрения одного из основных критериев оценки качества образования – удовлетворенности заинтересованных сторон. В основе обеспечения этой удовлетворенности лежит выявление и анализ их потребностей, а также вовлечение нанимателей, студентов и других заинтересованных сторон в процессы проектирования образовательных программ, их экспертизы на этапе согласования. Задача вовлечения сопряжена с рядом сложностей как организационного, так и содержательного характера. Организация взаимодействия с нанимателями, студентами и другими заинтересованными сложна сама по себе, но не менее сложна проблема обеспечения продуктивности такого взаимодействия. На данном этапе и в ближайшей перспективе это связано с отсутствием достаточной компетентности всех заинтересованных в вопросах проектирования образовательных программ и оценки их качества, особенно когда программа представлена совокупностью большого количества учебных дисциплин и установить эффект от их совокупности сложно даже специалистам.

Модульный подход имеет особое значение в системе отношений университета с нанимателями. Он позволяет сделать гораздо более прозрачными механизмы взаимодействия, информирования и учета требований. Относительная обособленность модуля как учебной единицы позволяет проектировать его под компетенции, выявленные в процессе анализа потребностей заинтересованных сторон, и использовать не в одной, а в различных образовательных программах с учетом общности ряда компетенций для разных специальностей. Большое значение имеет разработка соответствующего методического обеспечения, которое должно включать наряду с указанием компетенций, овладение которыми достигается в процессе изучения модуля, также анализ взаимосвязей с другими модулями, без чего невозможно использовать потенциал модульного подхода в полной мере.

Таким образом, соблюдается принцип проектирования от результатов обучения, определяемых в виде компетенций, а именно: компетенции, формируемые в рамках модуля, – фонды оценочных средств – содержание модуля; компетенции, формируемые в рамках дисциплины, – оценочные средства – содержание дисциплины [16].

Придание учебному плану модульной структуры предполагает существенную модернизацию различных сторон образовательного процесса. Это создает дополнительные возможности для его совершенствования.

На передний план выдвигаются не количество часов в семестр и трудозатраты преподавателей по обеспечению учебного процесса (ориентация на оплату труда профессорско-преподавательского состава), а сам обучающийся с его затратами труда («студентоцентрическая модель») и формируемые компетентности. При этом необходимо обеспечить «изучаемость» модуля – посильный объем часов и адекватную аттестацию обучающихся [16].

Модульный подход создает особые условия для реализации междисциплинарного подхода, повышения мотивации обучающихся, развития мобильности, позволяет объединить потенциал различных учебных дисциплин для освоения требуемых компетенций, способствует расширению свободы выбора студентами индивидуальных образовательных траекторий, преодолению линейности обучения, которая доминирует сегодня в университетах нашей страны, упрощению интеграции и признания учебных достижений, полученных за рубежом. Следует отметить, что одним из аспектов мобильности является перевод или восстановление студентов, которые в немодульных образовательных программах осуществляются на условиях жесткого соблюдения соответствия названия, содержания и объема учебных дисциплин.

Вместе с тем модульный подход при определенной сложности проектирования существенно упрощает администрирование реализации образовательных программ на уровне деканатов.

Безусловно, освоение новых подходов, тем более в масштабах, охватывающих практически всю систему высшего образования, – задача очень сложная. При всей актуальности она требует времени и должна учитывать человеческий фактор. Соответственно, необходимо не только обучение и стимулирование проектирования модульных образовательных программ, но и адаптация, привыкание к новым требованиям и новым технологиям. Это может потребовать переходного периода, когда модульный подход должен иметь рекомендательный характер или существовать параллельно с дисциплинарным подходом к проектированию образовательных программ. Однако логика развития требований к отечественной системе высшего образования, вероятнее всего, приведет к необходимости сокращения переходного периода и осуществления масштабного освоения и внедрения модульного подхода в кратчайшие сроки. Время, отпущенное системе высшего образования Республики Беларусь и академическому сообществу на освоение модульного подхода, уже идет.

Список литературы

1. Бурая, И. В. Опыт реализации компетентностно-модульного подхода в подготовке инженеров-химиков-технологов для нефтеперерабатывающей промышленности / И. В. Бурая // Высшая школа. – 2015. – № 6. – С. 8–12.
2. Болонский процесс / В. Б. Касевич [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2006. – 125 с.
3. Skinner, B. F. The Technology of Teaching / B. F. Skinner // The Technology of Teaching. – N. Y., Appleton, Century Crofts, 1968. – 271 p.
4. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей (по материалам научных исследований, выполненных МГУ им. М. В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 года и национального проекта 2006 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://oensau.ru/ruprochiodokumenty/doc_view/306. – Дата доступа: 26.06.2016.
5. Болонский процесс: проблемы и перспективы / под ред. М. М. Лебедевой. – М.: Оргсервис, 2006. – 10 п. л.
6. Russel, J. D. Modular Instruction / J. D. Russel. – Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co, 1974. – 142 p.
7. Богословский, В. А. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В. А. Богословский. – М.: Университет. кн., 2010. – 248 с.
8. Байденко, В. И. Болонский процесс: поиск общности Европейских систем высшего образования (проект TUNING) [Электронный ресурс] / В. И. Байденко. – Режим доступа: http://yspu.org/tm_level_edu/7/tuning1.pdf. – Дата доступа: 25.05.2016.
9. Реализация модульного подхода в учреждениях высшего образования Германии / С. М. Артемьева [и др.] // Высшая школа. – 2016 (в печати).
10. Modulkatalog (aktuelle Version) [Электронный ресурс]. – Georg-August-Universität Göttingen. – Режим доступа: <https://univz.uni-goettingen>. – Дата доступа: 14.06.2016.
11. Modulverzeichnis zu der Prüfungs- und Studienordnung für den konsekutiven Master-Studiengang «Mathematik» (Amtliche Mitteilungen I Nr. 14/2013 S. 313, zuletzt geändert durch Amtliche Mitteilungen I Nr. 51/2015 S. 1560) [Электронный ресурс]. – Georg-August-Universität Göttingen. – Режим доступа: file:///C:/Users/Admin/Downloads/ModulVZ_Mathematik_MA_2015_neu.pdf. – Дата доступа: 14.06.2016.
12. Studienordnung für den Bachelor-Studiengang Mathematik mit Informatik an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald vom 24. Januar 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uni-greifswald>. – Дата доступа: 17.06.2016.
13. Модульные планы для эффективной реализации образовательных программ университета на основе ФГОС 3+ / М. В. Грязев [и др.] // Высшее образование в России. – 2014. – № 11. – С. 5–17.
14. Bachelor und Master: heute im Studium – morgen im Unternehmen. Basisinformationen 01. Juni 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bildunginbayern.de/download/BA_MA_Zusammenfassung_06-2009_27.01.10.pdf. – Дата доступа: 18.06.2016.
15. Минин, М. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ / М. Минин, Е. А. Муратова, Н. С. Михайлов // Высшее образование в России. – 2011. – Вып. 5. – С. 113–118.
16. Макарова, Л. С. Модульное структурирование образовательных программ в контексте реформирования высшего профессионального образования / Л. С. Макарова // Вестн. Адыгей. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2011. – № 4. – С. 46–52.

Тэхналогіі адукацыі

Внедрение элементов дистанционного и симуляционного обучения в учреждении высшего медицинского образования как способ повышения качества обучения по общепрофессиональным дисциплинам

Д. А. Александров,
декан педиатрического факультета,
Ю. Л. Горбич,
декан медико-профилактического факультета;
Белорусский государственный
медицинский университет

Организация учебного процесса в учреждениях высшего образования медицинского профиля характеризуется определенными особенностями. По медицинским и фармацевтическим специальностям оно традиционно организуется в очной форме получения образования. Исключение составляет лишь специальность «Фармация», однако даже для обучения будущих провизоров в заочной форме получения образования предъявляются весьма серьезные требования к уровню и профилю предшествующего образования.

Строгий подход к организации учебного процесса обусловлен высокой социальной значимостью качества подготовки специалиста, его ответственностью за жизнь и здоровье будущих пациентов, а также особенностями высшего медицинского образования, предусматривающего высокую степень практико-ориентированности в сочетании с необходимостью овладения студентами за короткий период большим объемом самых современных теоретических знаний и практических умений и навыков.

Объем практической подготовки в соответствии с типовыми учебными планами и образовательными стандартами высшего образования первой ступени последнего поколения по специальностям профиля образования «Здравоохранение» достиг 78–81 % бюджета учебного времени, при этом в связи с особенностями организации обучения в медицинском университете в отдельных семестрах недельная аудиторная нагрузка студентов достигает 32–35 часов. В этих условиях особое значение приобретает организация самостоятельной работы студентов-медиков, что позволит более рационально распределить учебную нагрузку, даст возможность сосредоточить внимание преподавателей и студентов в ходе учебного занятия на наиболее сложных для восприятия разделах и на отработке элементов практической составляющей обучения.

В качестве одного из направлений ее организации мы видим внедрение в практику работы со студентами элементов дистанционного обучения, позволяющего

эффективно решать актуальные задачи, стоящие сегодня перед высшим медицинским образованием: обучение в течение всей жизни, непрерывное профессиональное обучение, обучение «без границ» и в интерактивном режиме, а также пропаганда знаний [1]. Особенно актуальным это может быть для студентов младших курсов при изучении естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин в связи с большим объемом изучаемого материала в условиях адаптации к новой системе обучения в учреждении высшего образования.

Развитие дистанционного обучения, с одной стороны, обусловлено социальным заказом – ускоренной сменой технологий производств, требующих практически непрерывного переобучения персонала; внедрением сложных систем и технологий при ограниченном количестве преподавателей; невозможностью отрываться от производства на длительный срок для переобучения большое количество специалистов [1]. С другой стороны, в условиях активного развития информационных технологий сформировался достаточный потенциал для развития новых форм работы со студентами учреждения высшего медицинского образования: в медицинских университетах имеется достаточный уровень развития информационно-коммуникационных технологий, параллельно с созданием учебно-методических комплексов (УМК) дисциплин ведется активная разработка электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) дисциплин, обеспечивается авторизованный доступ студентов к ЭУМК дисциплин и иным учебно-методическим материалам посредством их размещения в глобальной сети Интернет. Внедрение элементов дистанционного обучения в практику работы медицинских университетов позволяет решать в том числе и важнейшую задачу повышения качества образования, уровня компетенций современного врача-специалиста, укрепления позиций выпускника медицинского университета на рынке труда [1].

Одним из важных направлений работы по внедрению в Белорусском государственном медицинском университете (далее – университет) элементов дистанционного обучения стала разработка официального интернет-портала университета, включающего на сегодняшний день три основных тесно интегрированных узла: официальный сайт университета (www.bsmu.by), сайт сотрудников университета (my.bsmu.by) и сайт студентов университета (student.bsmu.by), а также со-

путствующие сайты некоторых кафедр, профессорско-консультационного центра, библиотеки и др. Проведенная работа позволила создать информационный банк данных учебной, методической, научной информации, сортированной по основным направлениям деятельности, а также по изучаемым дисциплинам.

Важным направлением во внедрении элементов дистанционного обучения студентов медицинского университета является создание и поддержание в актуальном состоянии ЭУМК дисциплин. Бесспорно, в условиях постоянного увеличения потока учебной информации и повышения требований к качеству практической подготовки студентов-медиков необходимость предоставления доступа к самой современной информации не только в библиотеке или в учебной аудитории, но и в любом другом месте за пределами учебной аудитории является чрезвычайно актуальной задачей. Ее решение позволит не только компенсировать недостаток аудиторных часов на изучение теоретического материала, но и даст возможность преподавателю направить студента в нужное русло в условиях порой неоднозначной, а зачастую и откровенно ошибочной или ложной информации, которой на сегодняшний день заполнены страницы глобальной сети Интернет.

Структурными элементами УМК (ЭУМК) дисциплины в университете определены: учебные программы по дисциплине; учебно-методические материалы: методические рекомендации преподавания учебной дисциплины (методические рекомендации по проведению итоговых занятий, коллоквиумов, контрольных работ, методические рекомендации по организации самостоятельной работы, фонды оценочных средств и т. д.); учебные издания; информационно-аналитические материалы (справочники, ссылки на базы данных) и т. д.

Создание и внедрение УМК (ЭУМК) дисциплины в университете организовано в соответствии с требованиями Положения об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования, утвержденного постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 26 июля 2011 г. № 167 «Об утверждении положений об учебно-методических комплексах по уровням основного образования». В то же время, учитывая специфику создания ЭУМК дисциплин, рассмотрение вопроса об их утверждении вменено действующей в университете методической комиссии развития информационных технологий, принимающей к рассмотрению ЭУМК дисциплины после утверждения научно-методическим советом университета УМК дисциплины. Рассмотрение ЭУМК дисциплины на заседании специализированной комиссии позволило повысить качество разработки ЭУМК дисциплин, добиться оптимального соотношения между стандартизацией требований к создаваемым ЭУМК и предоставлением кафедрам свободы творчества в отношении информационного наполнения ЭУМК в соответствии со спецификой преподаваемой дисциплины.

Помимо собственно ЭУМК дисциплин, в качестве элементов дистанционного обучения в университете используются разработанные преподавателями и разме-

щенные на интернет-портале обучающие фильмы, презентации лекций, электронные версии учебных и учебно-методических пособий, обучающие программы, электронные обучающие и контролирующие тесты и др. Активно наполняется репозиторий учебных материалов и видеофильмов, доступный студентам университета по авторизованному доступу. Перспективным направлением развития данной системы видится создание кафедрами официальных курсов видеолекций или мультимедийных презентаций лекций с синхронной аудиозаписью лекции.

Использование современных информационных технологий позволяет перевести процесс обучения на качественно более высокий уровень. В результате происходит переориентация традиционного обучения на принципиально новый уровень, где изменяется роль учащегося: он становится активным участником образовательного процесса.

Существенно, что в изучении любой медицинской специальности ключевую роль играет визуализация [2]. Закупка современных муляжей и фантомов для Лаборатории практического обучения потребовала не только обучения профессорско-преподавательского состава, но и создания обучающих видеофайлов для студентов и преподавателей.

Повышению качества обучения по морфологическим дисциплинам, снижению финансовых затрат и решению многих юридических и морально-этических вопросов, стандартизации подготовки и повышению объективности промежуточной и текущей аттестации может способствовать использование виртуальных секционных столов, стандартизированных наборов фотоснимков или видеозаписей морфологических препаратов.

Одним из примеров успешной реализации подобных проектов служит виртуальный музей кафедры нормальной анатомии университета, доступный на его официальном веб-сайте.

Кроме того, на сегодняшний день существуют достаточно подробные и качественные обучающие программы, позволяющие осуществлять 3D-реконструкцию или симуляцию морфологических объектов, иллюстрировать механизмы физиологических функций тканей, органов и их систем, выполнять виртуальные химические опыты и физиологические эксперименты и т. п. Внедрение многих из них уже сегодня позволило в значительной степени отказаться от использования экспериментальных животных, обеспечить унификацию и стандартизацию подготовки будущего специалиста в соответствии с требованиями современных образовательных стандартов. Значительный вклад в развитие данной системы может внести внедрение адаптивных клиент-серверных приложений, что позволит не только сократить финансовые затраты на закупку учебных материалов, тренажеров, муляжей, фантомов, но и даст мощный инструмент быстрой и сравнительно несложной разработки новых обучающих курсов с использованием технологий виртуальной реальности [3].

Несомненно, стремительное развитие новых информационных образовательных технологий требует край-

не сбалансированного и осторожного подхода при их внедрении в учебный процесс. Необходимо широкое обсуждение и глубокое осмысление как позитивных, так и негативных последствий перехода к повсеместному использованию тестового контроля знаний, определению необходимых и достаточных объемов учебного материала, выделяемого на самостоятельную работу студента, форм и методов контроля его усвоения, последствий внедрения аудио- и видеозаписей лекций, хода врачебных манипуляций и т. д. В медицине особенно важны сохранение института наставничества, передача личного опыта в непосредственной работе у постели пациента, формирование определенного динамического стереотипа в комплексе практических навыков и умений.

На сегодняшний день имеется ограниченный опыт использования дистанционных технологий в системе последипломного медицинского образования, а также по некоторым специальностям, подготовка по которым не связана с присвоением квалификации «врач», таким как «медицинский менеджмент» [1; 2]. Кодекс Республики Беларусь об образовании определяет дистанционную форму получения образования как вид заочной формы получения образования, когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий [4]. Разумеется, сложно представить себе возможность полноценной подготовки врача в заочной форме, в отрыве от непосредственного и каждодневного контакта с пациентом, тем не менее высокая доступность, возможность индивидуального предоставления информации с высокой степенью наглядности позволяет встраивать элементы дистанционного обучения в систему высшего медицинского образования первой ступени.

Существуют и другие объективные методические и организационные сложности в интеграции элементов дистанционного и симуляционного обучения в систему высшего медицинского образования. В частности, имеются значительные пробелы в нормативном регулировании данных видов деятельности. В действующей редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании дистанционное образование отнесено к заочной форме (статья 17) [4]. Не регулируются нормы времени на вновь возникшие виды учебно-методической работы и приказом Министерства образования Республики Беларусь от 24 ноября 1999 г. № 699 «Об утверждении Примерных норм времени для расчета объема учебной работы и основных видов учебно-методической, научно-исследовательской и других работ, выполняемых профессорско-преподавательским составом высших учебных заведений» [5], а также Положением об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования [6]. В связи с этим возникают практические вопросы планирования и распределения методической работы профессорско-преподавательского состава на создание и поддержание в актуальном состоянии ЭУМК, онлайн-консультирование студентов, разработку тестовых заданий, электронных контрольных работ, симуляционных сценариев и т. п. Не до конца отработанными остаются вопросы учета результатов этих видов деятель-

ности – если трудозатраты на подготовку печатных работ, выступлений на конференциях, в средствах массовой информации и т. п. легко могут быть оценены, то установить объем временных затрат на разработку, например, элемента ЭУМК, весьма затруднительно, поскольку, как правило, преподаватель выступает не только в роли создателя информационного наполнения, но и в роли верстальщика, веб-дизайнера, художника и т. д. Интерактивное общение со студентами, их веб-консультирование нередко переносится на вечерние часы, когда студенты изучают предлагаемый материал и желают уточнить или систематизировать непонятные или сложные элементы учебного материала. Несомненно, частично эти вопросы решаются на уровне локальных нормативных правовых актов, однако насущная потребность в регламентации данных вопросов со стороны Министерства образования назрела достаточно давно.

Таким образом, внедрение элементов дистанционного и симуляционного обучения может принести большую пользу не только студентам, обучающимся на первой ступени высшего медицинского или фармацевтического образования, но и магистрантам, интернам, клиническим ординаторам, а также слушателям факультетов профориентации и довузовской подготовки, что является одним из приоритетных направлений развития образовательных технологий в Белорусском государственном медицинском университете.

Список литературы

1. Дистанционное обучение в электронном здравоохранении [Электронный ресурс] / Е. А. Белозерова. – 2016. – Режим доступа: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/811223ae47fe1af0c32574630048086b>. – Дата доступа: 15.06.2016.
2. Куприянова, И. Н. Дистанционное обучение как средство развития высшего последипломного медицинского образования / И. Н. Куприянова, С. А. Чемезов // Медицина и образование в Сибири [Электронный ресурс]. – 2010. – № 2. – Режим доступа: http://ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=416. – Дата доступа: 15.06.2016.
3. Александров, С. А. Использование расширяемых программных средств для обеспечения приобретения, закрепления и контроля умений и навыков в условиях дистанционного обучения / С. А. Александров, С. С. Куликов. – Минск: БГУИР, 2013. – С. 217–218.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 янв. 2011 г., № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одоб. Советом Респ. 22 дек. 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 04.01.2014 г. // КонсультантПлюс: Беларусь / ЗАО «КонсультантПлюс». – Минск, 2016.
5. Об утверждении Примерных норм времени для расчета объема учебной работы и основных видов учебно-методической, научно-исследовательской и других работ, выполняемых профессорско-преподавательским составом высших учебных заведений [Электронный ресурс]: приказ Минобразования Респ. Беларусь, 24 нояб. 1999 г., № 699 // КонсультантПлюс: Беларусь / ЗАО «КонсультантПлюс». – Минск, 2016.
6. Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования [Электронный ресурс]: утв. постановлением Минобразования Респ. Беларусь, 26 июля 2011 г., №167 // КонсультантПлюс: Беларусь / ЗАО «КонсультантПлюс». – Минск, 2016.

Социальная коммуникация как отрасль научного знания и специальность: становление, динамика и проблемное поле

Я. С. Яскевич,

зав. кафедрой социальной коммуникации
факультета философии и социальных наук,
доктор философских наук профессор,
Белорусский государственный университет

В условиях глобализации и информатизации общества социальная коммуникация становится феноменом, представляющим собой фундаментальное основание общественной жизни и профессиональной деятельности, формирования «общества доверия» и достижения социального согласия по дискуссионным вопросам. В контексте социального заказа от общества и в соответствии с международными стандартами и трендами в Белорусском государственном университете в 2012 г. была открыта специальность «Социальные коммуникации», которая в настоящее время является одной из наиболее востребованных среди работодателей и студентов.

На базе кафедры социальной коммуникации факультета философии и социальных наук БГУ в 2016 г. открыта практико-ориентированная магистратура по специальности «Коммуникативный менеджмент». Планируется открыть ряд междисциплинарных магистерских программ по социальной коммуникации на стыке экономики, политики, культуры, информационных технологий. Данные образовательные программы призваны решать проблемы новых форм и стратегий общественного взаимодействия, социальных медиа, научной коммуникации, кризисных коммуникаций, организационной коммуникации.

Становление социальной коммуникации является фактором не только научного и образовательного пространства, но и прерогативой коммерческого сектора. Она предусматривает востребованность специалистов по социальной коммуникации учреждениями управления, культуры, бизнеса, здравоохранения, социальной защиты, общественными организациями, учебными заведениями, охватывая, таким образом, все сферы жизни общества.

С концептуально-методологической точки зрения социальная коммуникация – это социально обусловленный способ и процесс передачи информации от одной системы к другой посредством специальных материальных носителей (знаков, сигналов, языков), осуществляющийся между отдельными субъектами, группами, организациями, государствами, культурами с целью обеспечения функционирования, взаи-

мосвязи и развития социальных систем, трансляции социокультурного опыта, организации совместной деятельности и управления обществом. В процессе непосредственного общения между людьми социальная коммуникация неразрывно связана с их психологическим взаимодействием и лишь в абстрактной модели может рассматриваться как самостоятельная информационная форма межличностной коммуникации.

В качестве отрасли научного знания, науки о коммуникации, коммуникационной науки, коммуникативистики (перевод английского термина «communication studies») социальная коммуникация выделилась в самостоятельный объект социальных наук в связи с развитием технических средств передачи информации в 20-х гг. XX в. Усложнение организационных условий передачи информации и использование при этом технических средств обусловили уменьшение непосредственного взаимодействия коммуникаторов, привели к необходимости специального изучения закономерностей функционирования информации в новых условиях существования социальных систем. Становление кибернетики, информатики, семиотики послужило хорошим стимулом для развития теории социальной коммуникации.

Социальная коммуникация как наука представляет собой совокупность исследований о роли коммуникации в обществе, имея в виду ее историю, развитие, содержание и структуру коммуникационных процессов, использование определенных средств коммуникации, исследование смысловых аспектов социального взаимодействия. В результате формируется система знаний и деятельности по получению новых знаний о коммуникации, синтезируясь в единое научное знание (науку), включающую:

- 1) историю и теорию коммуникации;
- 2) теории различных типов коммуникаций, разработанные отдельными авторами (теории массовой коммуникации, теории межкультурной коммуникации, теории социолингвистической коммуникации и др.);
- 3) науки и научные направления, изучающие различные коммуникации (социология коммуникации, психология коммуникации и др.);
- 4) теорию и практику коммуникативной деятельности в различных сферах общества с помощью различных средств и с различными субъектами [1].

Социальная коммуникация, выделившись в самостоятельную область социальных наук в контексте быстро развивающихся информационно-технических средств (радио, телевидения, компьютеров, техники

в целом), становления кибернетики, информатики, семиотики, усложнения математики и инженерных наук, развития крупных корпораций, мощной динамики процессов глобализации, с 1920-х гг. прошла несколько этапов своего становления и опредмечивания. При этом исследователи отмечают, что осмысление коммуникационной проблематики шло по определенным направлениям, среди которых:

- англо-американское, направленное на лингвистический анализ и «прояснение языкового опыта» (Л. Витгенштейн);
- французское, не ограничивающееся языковой коммуникацией и включающее различные социальные проблемы коммуникации современного общества (осмысление феноменов идеологии и власти, критика капитализма, осмысление дискурсивных практик);
- «философия диалога» (М. Бубер, Э. Левинас, М. Бахтин, Ф. Розенцвейг, Ф. Эбнер, М. Библер и др.);
- немецкая школа коммуникативистики (изучение различных средств коммуникации: газетного дела, книг, фильмов, радио и пр.);
- специфика политической коммуникации [2].

Как междисциплинарная область исследований социальная коммуникация развивается в тесном взаимодействии с другими науками и в их рамках выделяет свой ракурс исследования. Так, этнография изучает бытовые и культурологические особенности коммуникации как общения в этнических сообществах; психология и лингвистика рассматривают факторы, способствующие передаче и восприятию информации, процесс межличностной и массовой информации, а также различные аспекты коммуницирующих субъектов; лингвистика занимается проблемами вербальной коммуникации – нормативным и ненормативным употреблением слов и словосочетаний в речи – устной и письменной, диалогической и монологической и др.; паралингвистика рассматривает способы невербальной коммуникации – жесты, мимику и другие несловесные коммуникативные средства; социолингвистика рассматривает социальную природу языка и особенности его функционирования в различных сообществах, механизмы взаимодействия социальных и языковых факторов, обуславливающие контакты между представителями различных групп; социология коммуникации изучает функциональные особенности общения представителей различных социальных групп в процессе их взаимодействия и в результате воздействия на их отношение к социальным ценностям данного общества и социума в целом [3].

В теоретико-методологических исследованиях коммуникации представлены различные структурные модели, по-разному описывающие компоненты коммуникации и связи между ними. Наибольшее влияние и популярность приобрела линейная модель коммуникации, сформулированная американским социологом Г. Д. Лассуэллом в 1948 г. в виде следующих вопросов: «КТО – сообщает ЧТО – по какому КАНАЛУ – КОМУ – с каким ЭФФЕКТОМ?»

Данная формула надолго стала основой классического выделения предметных областей исследования коммуникации в лице коммуникатора, содержания и средства коммуникации, аудитории и эффектов воздействия.

Бихевиористский подход Г. Д. Лассуэлла выражен в его формуле отношения к коммуникации как прямому воздействию сообщений коммуникатора на реципиента, который выступает лишь в качестве объекта, реагирующего на воспринимаемую информацию.

В социально-психологической (интеракционистской) модели коммуникации, предложенной в 1953 г. Т. Ньюкомбом, субъекты коммуникации равноправны, связаны взаимными ожиданиями и установками, а также общим интересом к предмету коммуникации. Коммуникация рассматривается как реализация общего интереса с помощью передаваемых сообщений. Эффекты коммуникации заключаются в сближении или отдалении позиций коммуникатора и реципиента на общий предмет, что в то же время означает расширение или сужение их возможностей взаимопонимания и сотрудничества. Такая модель коммуникации ставит в центр внимания достижение согласия между субъектами коммуникации, установление равновесия в системе взаимных установок и ценностей.

Модели Г. Лассуэлла и Т. Ньюкомба использовались для разработки приемов коммуникации в целях рекламы, политической пропаганды и т. п.

В системно-кибернетической модели коммуникации (Н. Винер, Х. фон Ферстер) акцент делается на возможности обратной связи, различение кибернетики первого и второго порядка, обращается внимание на барьеры коммуникации, препятствующие контакту между коммуникатором и реципиентом, адекватному приему, пониманию и усвоению сообщений в процессе коммуникации. Барьеры коммуникации подразделяются на технические, психофизические, психические, семантические, социальные и культурные.

Шумовая модель коммуникации К. Шеннона и У. Уивера дополнила линейную модель Г. Лассуэлла существенным элементом – помехами (шумами), затрудняющими коммуникацию. Авторы выделили технические и семантические шумы – первые связаны с помехами в передатчике и канале, а вторые – с искажением передаваемых значений при восприятии содержания. При этом коммуникация концептуализировалась авторами как линейный, однонаправленный процесс.

Факторная модель коммуникации Г. Малецки, которая является одним из многочисленных вариантов развития модели коммуникации Шеннона – Уивера, включила, помимо базовых элементов, еще около двух десятков факторов, составляющих контекст процесса коммуникации и активно влияющих на его субъектов.

В циркулярной (замкнутой), сбалансированной модели коммуникации В. Шрамма и К. Осгуда (1954) было предложено рассматривать отправителя и получателя информации как равноправных партнеров, был также сделан акцент на обратной связи, которая управ-

новешивала связь прямую: кодирование – сообщение – декодирование – интерпретация – кодирование – сообщение – декодирование – интерпретация.

Текстовая модель коммуникации А. Пятигорского осмысливает коммуникацию человека с собой и другими, которую он осуществляет через письменный текст. Согласно данной модели коммуникация всегда осуществляется в определенной коммуникативной связи с другими лицами.

Модель коммуникации, понимаемой как речевое событие, предложил Р. Якобсон, предвосхитив ею модель К. Шеннона, однако, в отличие от последнего, ключевую роль в коммуникации отвел не информации, а языку. С этой позиции от адресанта к адресату направляется сообщение, созданное и интерпретируемое с помощью кода, общего для всех участников коммуникации. В роли кода выступает язык, интерпретируемый как система, приводящая в соответствие с чувственно данным предметом, знаком некоторое подразумеваемое значение.

Каждый человек является членом различных коммуникационных сообществ, а значит, и носителем различных кодов. Коммуникация как передача сообщений всегда происходит в контексте других сообщений, что влияет на кодирование и интерпретации сообщений участниками коммуникации. Критически осмысливая модель коммуникации Р. Якобсона, Ю. Лотман указывает на то, что у двух людей не может быть абсолютно одинаковых кодов, а язык следует рассматривать как код вместе с его историей. При полном соответствии того, что говорится, и того, как это воспринимается, потребность в коммуникации вообще исчезает, так как становится не о чем говорить, а остается лишь передача команд. Код как языковая игра, по Л. Витгенштейну, индивидуализирует коммуникацию, которая предстает как перевод с языка моего «я» на язык твоего «ты». Текст как память коммуникации и одновременно как ее граница выступает в качестве субстрата коммуникации. Ю. Лотман различает «обычную» коммуникацию, которая происходит в системе «я – он», и аутокоммуникацию, происходящую в системе «я – я». В рамках аутокоммуникации сообщение приобретает новый смысл в силу того, что меняются условия, время и контекст сообщения, т. е. сообщение перекодируется. Передача сообщения самому себе вызывает перестройку структур собственной личности, поскольку каждый текст несет сообщение.

Возможность коммуникации, с точки зрения структурализма, основана на определенном языке, в качестве которого могут рассматриваться любая система социальных отношений, любой их вид, т. е. множество операций, обеспечивающих возможность общения между индивидами или группами, по Леви-Строссу. Каждая система коммуникации и все они в совокупности имеют своей задачей конструирование той или иной социальной реальности. При этом ценности посредством символов, социальных ритуалов и способности донести смысл скрепляют общество воедино. В рамках

семиологии Р. Барта коммуникация трактуется через понятие мифа, понимаемого как коммуникативная система. Мифы, как и метафоры, расширяют и обогащают функции социальной коммуникации, позволяя надстраивать коммуникативные миры иных порядков над семиотической системой первого порядка [4].

В книге «Понимание средств коммуникации – Understanding Media» М. Маклуэн акцентирует внимание на средстве коммуникации, которое понимает как сообщение. Так, роман является содержанием кинофильма, речь – содержанием романа и т. д. Средства коммуникации предстают внешним продолжением сознания человека и его органов в целом. В таком качестве он рассматривает одежду, жилище и др., показывая, как эти «продолжения человека вовне» отражаются в языке и регулируют общение: одежда и жилище как средства коммуникации упорядочивают жизнь человеческих общностей; город как таковой – это также средство коммуникации, которое продолжает вовне коллективное сознание и тело, регулируя отношения с окружающей средой. Основываясь на своей модели коммуникации, М. Маклуэн показывает, как средства коммуникации создают и воспроизводят социальные отношения.

В современных исследованиях коммуникации все в большей мере применяются системные модели коммуникации, включающие структурные, деятельностные и информационные модели коммуникации в широкий социокультурный контекст, подчеркивая активность реципиента и социальную обусловленность как содержания, так и формы коммуникации. Это говорит о том, что исследования в области социальной коммуникации подходят к необходимости формирования фундаментальной теоретической модели социальной коммуникации на основе богатых по своему содержанию частных теоретических схем и моделей, накопленных в философско-методологическом дискурсе и отражающих многогранные аспекты социальной коммуникации.

В зависимости от оснований выстраиваются различные типологии коммуникации.

По субъектам коммуникации и типу отношений между ними выделяют:

- межличностную коммуникацию, представляющую собой вид лично ориентированного общения, связанный с обменом сообщениями и их интерпретацией двумя или более индивидами, вступившими в определенные отношения между собой;
- межгрупповую коммуникацию – вид взаимодействия людей, детерминированный их принадлежностью к различным социальным группам и категориям населения, независимый от их межличностных связей и индивидуальных предпочтений;
- публичную коммуникацию – вид институционального общения с публикой (сообщение в такой коммуникации затрагивает общественные интересы и приобретает публичный характер);
- массовую коммуникацию – процесс систематического распространения информации, носящий институциональный характер.

По используемым средствам осуществления коммуникации принято выделять вербальную коммуникацию и невербальную коммуникацию, или коммуникацию, осуществляемую в паралингвистическом дискурсе (коммуникация с помощью знаков; коммуникация с помощью жестов; коммуникация с помощью символов; коммуникация с помощью других паралингвистических средств – мимики, поз и др.) [5].

На основе изучения процесса развития социальной коммуникации в научном и образовательном пространстве, с учетом международного и национального опыта представляется необходимым отметить, что в последние десятилетия произошло становление и выделение данной области исследования и ее дисциплинарного поля в качестве автономной, самодостаточной академической единицы. Об этом свидетельствует появление монографических изданий, научных проектов, учебных пособий, бакалаврских и магистерских программ по социальной коммуникации, кандидатских и докторских диссертаций, основанных на междисциплинарном подходе и использующих знания экономических, технических, гуманитарных и социальных дисциплин. Более того, в ряде университетов мира (Амстердамский университет, Нидерланды; Университет Помпеу Фабра, Барселона, Испания; Лондонский университет, Лондон, Англия; Римский университет Ла Сапиенца, Италия; Лундский университет, Швеция; Университет Южной Флориды, Тампа, США; Государственный университет, Нью Йорк, США; Миннесотский университет, Миннеаполис, США; Квинслендский университет, Брисбен, Австралия и др.) осуществляется специализация в области исследований социальной коммуникации и подготовки кадров с выделением отдельных направлений и программ: «Корпоративная коммуникация», «Убеждающая коммуникация», «Политическая коммуникация», «Коммуникация в сфере развлечений и досуга», «Общество знаний и информационное общество», «Межкультурная коммуникация», «Научная коммуникация», «Этика и коммуникация», «Политическая психология межкультурных отношений», «Процессы принятия решений в организациях и социуме», «Наука, технологии и общественное мнение», «Этика социальных отношений и взаимодействий», «Корпоративные коммуникации в глобальном контексте» и др.

Тема коммуникации пронизывает разнообразные сферы человеческого бытия, специфицируясь в социально-философских, ценностно-антропологических, научно-познавательных, политико-правовых и экономических дискурсах. Наряду с этим выстраиваются гносеологические и методологические модели рациональной коммуникации, опирающиеся на такие критерии познавательных целей и их достижения, как эмпирическая адекватность, целерациональность, эффективность и продуктивность интеллектуальной и практической коммуникации, общепринятость норм и правил поведения, ясность и согласие относительно-

но понятий и суждений. Выяснение специфики коммуникации, принятие рациональных и нравственно-ориентированных решений особенно необходимо в условиях современного рискогенного общества. Рациональность в экономике означает такое поведение экономического агента (потребителя, производителя, правительства и т. д.), которое соответствует набору правил, относящихся к предпочтениям (preferens).

Современная экономика социальных взаимодействий «переживает» антропологический поворот, выявляющий природные механизмы формирования альтруизма, чувства справедливости и т. п. В экспериментальной экономике нейроэкономистами доказано, что люди действительно в некоторой степени альтруистичны и готовы платить собственные деньги за устранение несправедливости и неравенства [6]. «Экономика счастья» устанавливает зависимость между увеличением доходов и ощущением полноты счастья, падением инфляции и несчастьем от роста безработицы и т. п. Установлено, например, что уровень счастья действительно растет по мере роста ВВП, что несчастные люди работают хуже [7, с. 108].

Специфика политической коммуникации определяется совокупностью процессов информационного обмена, ориентированного на передачу политической информации, структурирующей политическую деятельность и придающей ей особое значение. Информационно-коммуникативные процессы в этом случае неотделимы от политических и экономических отношений в обществе, подчиняясь принципам и законам политической системы, специфическим формам взаимодействия субъектов политики и экономики. В зависимости от типа отношений между субъектами политики, целей и ресурсов, на которых основана та или иная коммуникация, выделяют такие типы политических сообщений, как побудительные (приказ, убеждение), собственно информативные (реальные или вымышленные сведения) и фактические (сведения, связанные с установлением и поддержанием контакта между субъектами политики) [8].

Политическая коммуникация является неотъемлемой частью политики, представляет ее сущность, организует общение между людьми для решения социально значимых задач в политической сфере, оказывает значительное влияние на отдельные политические процессы, осуществляет взаимодействие субъектов политики, формирование политических предпочтений и ориентаций, является своеобразным индикатором социально-политических процессов [9].

Важнейшим условием социальной жизни и коммуникации является «вотум доверия» в обществе, без чего невозможны бизнес, политика, искусство, личная жизнь, консолидация и обеспечение единства общества, его цивилизационное развитие. Именно доверие и гражданская идентичность обеспечивают стабильность и реализацию нравственного вектора социальной динамики. При этом доверие в широком смысле слова означает взаимное доверие личности бизнесу, экономике,

праву, гасударству, вызначае механізмы фарміравання грамадскай ідэнтычнасці [10, с. 76–78].

В камунікатывным прастранстве развіцця навуки асобую ролю іграюць сацыяльныя цэннасці і нормы навучнага этаса. Праблема адказнасці вучога перад грамадствам за вынікі навучных даследаванняў, за іх выкарыстанне на блажо ці во шкоду чалавеку з'яўляецца адным з найбольш паказальных момантаў звязанасці навуки і моралі [11, с. 470]. Таму долг вучога заключаецца ў тым, каб інфармаваць грамадскае меркаванне аб блажо, якія прынесуць увядзенне яго адкрыццяў, так і аб небяспеках, якія могуць узнікнуць пры злупотребленні ім. Стратэгічная задача, стаячая сёння перад навучным і філосафскім грамадствам, – не толькі ўключэнне ў структуру навучна-познавальнай дзейнасці этычных і асіялагічных аргументаў, но і наработка новых цэннасных сэнсаў і падходаў у самых розных абласцях даследавання – адукацыі, гісторыі, філосафіі, эканаміцы, палітыцы, бізнэсе.

Без разумення неабходнасці развіцця сацыяльнай камунікацыі, ўмацавання яе навучнага і адукацыйнага статусу, ўліку кантэкста гістарычнай эпохі, свабоднага індывідуальнага і нацыянальнага стыля немагчыма выявіць спецыфіку навучнай, эканамічнай і палітычнай камунікацыі як фактараў кансалідацыі грамадства, фарміравання ідэалаў довер'я, згоды і адказнасці.

Спісок літаратуры

1. Шарков, Ф. И. Коммуникология: основы теории коммуникации: учебник / Ф. И. Шарков. – М.: Изд.-торгов. корпорация «Дашков и К^о», 2010. – 592 с.
2. Назарчук, А. В. Теория коммуникации в современной философии / А. В. Назарчук. – М.: Прогресс-Традиция, 2009. – 320 с.
3. Бориснёв, С. В. Социология коммуникации: учеб. пособие для вузов / С. В. Бориснёв. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 270 с.
4. Андрианов, М. С. Невербальная коммуникация: психология и право / М. С. Андрианов. – М.: Ин-т Общегуманитар. Исслед., 2007. – 256 с.
5. Fehr, E. Theories of Fairness and Reciprocity – Evidence and Economic Applications. – Advances in Economics and Econometrics / E. Fehr. – 8-th World Congress, Econometric Society Monographs. – Cambridge. 2002.
6. Di Tella, K. Some Uses of Happiness Data in Economics / K. Di Tella // Journal of Economic Review. – 2006. – Vol. 96. – June. – P. 108–111.
7. Василик, М. А. Основы теории коммуникации / М. А. Василик. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
8. Вершинин, М. С. Политическая коммуникация / М. С. Вершинин. – СПб.: Михайлов, 2001. – 252 с.
9. Тульчинский, Г. Л. Доверие и гражданская идентичность как факторы консолидации российского общества // Г. Л. Тульчинский // Философские науки. – 2012. – № 11. – С. 76–88.
10. Яскевич, Я. С. Философия и наука: время диалога, ответственности и надежды: изб. труды / Я. С. Яскевич. – Минск: Право и экономика, 2014. – 551 с.



ГУО «Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы» Рэдакцыйна-выдавецкі цэнтр прапонуе:

СЛУЦКІ ПЯСОЎ: ГІСТОРЫЯ І СУЧАСНАСЦЬ В. А. Лабачэўская і інш.

Даручана Міністэрствам адукацыі Рэспублікі Беларусь у якасці вучэбнага дапаможніка для студэнтаў устаноў вышэйшай адукацыі па спецыяльнасцях «Дэкаратыўна-прыкладнае мастацтва (па напрамках)», «Народная творчасць (па напрамках)», «Мастацтвазнаўства (па напрамках)», «Культуралогія (па напрамках)», «Музейная справа і ахова гісторыка-культурнай спадчыны (па напрамках)»

У вучэбным дапаможніку ўпершыню інтэгральна прадстаўлена гісторыя ўзнікнення і дзейнасці шаўкаткацкай мануфактуры-«персіяры» ў Слуцку ў XVIII – першай палове XIX ст., кампазіцыйныя і арнаментальныя асаблівасці знакамітых слуцкіх паясоў. Прааналізаваны культурна-гістарычныя і ідэалагічныя перадумовы ўзнікнення і бытавання ў Рэчы Паспалітай, у тым ліку на землях Беларусі і Літвы, свабоднага кунтушовага строю і адметнага роля ў ім шаўковага ткананага паяса. Раскрыты культурныя функцыі слуцкага паяса як беларускага нацыянальнага сімвала ў XX ст. Асаблівая ўвага нададзена тэме адраджэння вытворчасці слуцкіх паясоў у Беларусі на сучасным этапе.

Прызначаны для студэнтаў устаноў вышэйшай адукацыі, настаўнікаў і выкладчыкаў у галіне беларусказнаўства, гісторыі, культуры, мастацтва, культуралогіі, будзе цікавы і карысны для шырокага кола чытачоў.

Вокладка мяккая, 278 с.

Цана 17,71 беларускіх руб.



Інфармацыю аб рэалізуемай вучэбнай і метадычнай літаратуры можна пасмотреть на сайце www.nihe.by.

Заказы прымаюцца па адрэсу: 220007, г. Мінск, ул. Маскоўская, 15, к. 109, тел./факс 213 14 20.

Контент учебно-научного портала ядерных знаний BelNET

С. Н. Сытова,
кандидат физико-математических наук,

А. Н. Коваленко,
научный сотрудник,

А. С. Лобко,
доктор физико-математических наук доцент,

А. Л. Мазаник,
старший научный сотрудник,

С. В. Черепица,
кандидат физико-математических наук,
Институт ядерных проблем БГУ;

М. Д. Дежурко,
кандидат физико-математических наук доцент,

И. Я. Дубовская,
кандидат физико-математических наук доцент,

Н. И. Поляк,
кандидат физико-математических наук доцент,

А. И. Тимошенко,
кандидат физико-математических наук доцент,
кафедра ядерной физики БГУ;

И. М. Кимленко,
кандидат химических наук доцент,

Т. А. Савицкая,
кандидат химических наук доцент,
химический факультет БГУ;

Т. П. Сидорович,
старший преподаватель,
Брестский государственный технический университет

Создание специализированного учебно-научного портала ядерных знаний BelNET (Belarusian Nuclear Education and Training) является важной задачей на этапе строительства Белорусской АЭС. Это связано с рекомендациями Международного агентства по атомной энергии (МАГАТЭ). Каждая страна, формирующая атомную отрасль, должна иметь свой собственный национальный портал ядерных знаний, который интегрирован в мировую систему управления ядерными знаниями.

Миссия портала BelNET – формирование благоприятной информационной, социально-культурной и образовательной среды для устойчивого развития атомной энергетики страны. Актуальная версия BelNET расположена по адресу <http://lar.inpnet.net/el/belnet/>. В ней реализованы все основные функции портала, такие как возможность удаленной правки структуры портала и занесения документов, сорти-

ровки и фильтрации по различным критериям, с двумя уровнями доступа к документам в зависимости от прав пользователей. Создана оригинальная система управления контентом, которая предоставляет возможность ввода текста, формул в LaTeX-подобной форме, загрузки ссылок, различных типов файлов, изображений и видео [1].

Контент любого портала – это информация, размещенная на его страницах. Процесс наполнения портала информацией и заполнения базы знаний, разработки специальных материалов для системы дистанционного обучения трудоемкий и длительный. Формирование контента портала – это творческий процесс, который требует нетривиального подхода на каждом этапе своей реализации. Работа над BelNET находится на начальном этапе, что также способствует творческому подходу.

Общее количество документов портала BelNET в настоящее время превышает 400. Контент в области ядерных знаний включает глоссарий, монографии, учебники, материалы международных научных конференций, аналитический обзор терминов по темам «Физика ионизирующего излучения» и «Дозиметрические единицы» с учетом регламентирующих и стандартизирующих документов. Созданы учебные модули «Менеджмент ядерных знаний» и «Ядерная энергетика как фактор стабильного энергетического развития». Эти модули реализованы в виде подкастов. Они включают лекции в формате аудио- и видеофайлов, тестовые задания к ним и лабораторные работы.

Разработанный цикл лабораторных работ по изучению прохождения ионизирующего излучения через вещество можно выполнить, используя общедоступные интернет-ресурсы. Эти лабораторные работы предназначены для школьников, студентов младших курсов, а также для интернет-пользователей, интересующихся данной тематикой.

Далее рассмотрим некоторые части портала BelNET.

Менеджмент ядерных знаний

По предложению Дэниела Белла [2] современные экономисты и социологи рассматривают нынешнюю стадию развития человечества как постиндустриальное общество с огромным багажом знаний. В наш лексикон уже прочно вошел такой термин, как «инновационный университет», с присутствием ему треугольником знаний: образование, наука, инновации. Появились термины «трансфер знаний», «управление знаниями» и «брокеринг знаний». В концепцию менеджмента знаний, или управления знаниями, входит положение о необходимости

передачи и сохранения знаний [3]. Известный английский физик, химик и философ Майкл Полани предложил удачную метафору: все знания – айсберг, надводная часть которого – это явные знания, представленные в книгах, базах данных и т. д. А подводная часть – неявные знания, которые появляются у специалиста с опытом и нигде не зафиксированы. Именно их нужно передавать и сохранять в первую очередь.

Среди областей, для которых сохранение неявных знаний в настоящее время является наиболее критичным, особое место занимают ядерные знания, так как именно в ядерной отрасли во всем мире наметилась тревожная тенденция старения кадров при отсутствии притока молодых специалистов. И это касается не только представителей ядерных специальностей, но и профессорско-преподавательского состава, ведущего подготовку кадров.

Республика Беларусь – новая ядерная страна, где еще нет проблемы старения кадров. Здесь ядерная энергетика и система ядерного образования находятся в стадии развития. Поэтому задачей номер один выступает создание системы национального ядерного образования, а задачей номер два – привлечение лучших абитуриентов к получению образования в области ядерных наук и технологий. В таких условиях необходима оптимизация учебного процесса и ориентация образования в целом на практическое обучение. Следует учитывать и тот факт, что нынешнее поколение молодых людей – это поколение Интернета, получающее оттуда большую часть сведений. Поэтому возникает задача повышения грамотности студентов, прививая им навыки обращения с информацией и умения каталогизировать. Создание и функционирование портала ядерных знаний на базе учреждений образования может использоваться для повышения интернет-культуры молодежи, а также для предоставления доступа студентам и преподавателям к информационным ресурсам МАГАТЭ.

Белорусский государственный университет является одним из основных исполнителей Государственной программы подготовки кадров для ядерной энергетике Республики Беларусь на 2008–2020 гг. Главная цель программы – организация системы комплексной подготовки кадров, обеспечивающей получение знаний и навыков, необходимых для строительства и безопасной эксплуатации атомной электростанции, обеспечения ядерной и радиационной безопасности, безопасности персонала АЭС, населения и окружающей среды.

Осознавая высокую ответственность за обеспечение качественной подготовки специалистов для инфраструктуры будущей АЭС, БГУ на основе мирового опыта успешно разрабатывает новые инновационные образовательные технологии и продукты. Среди них – специальный портал ядерных знаний, где сосредоточены систематизированная учебная информация, новости, статьи, публикации, отчеты, обзоры конфе-

ренций, ссылки на информационные интернет-ресурсы и др.

Концепция менеджмента ядерных знаний стала для МАГАТЭ приоритетным направлением в XXI веке. Она предполагает создание знания, его идентификацию, передачу, защиту, оценку, хранение и распространение [3–5].

Содержание модуля «Менеджмент ядерных знаний» включает информацию о менеджменте ядерных знаний как интегрированном систематическом подходе к процессу идентификации, получения, преобразования, развития, распространения, использования, передачи и сохранения знаний, значимых для достижения заданных целей. В модуле показаны и разъяснены основные функции менеджмента ядерных знаний, к которым следует отнести управление знаниями и формирование инновационной корпоративной культуры, способствующей обучению сотрудников и производству инноваций. Дана интерпретация таких общих понятий, как данные, информация, знания, компетенции. Показано деление знаний на явные и неявные. Проанализированы способы передачи каждого вида знаний. Рассмотрена модель взаимопревращения скрытых и явных знаний, которая получила название «петля или спираль познания». Выявлены причины возрастания роли ядерных знаний в современных условиях. Отмечено, что особенностью ядерных знаний является их большой объем, накопленный цивилизацией. Это знания в области физики, атомной инженерии, металлургии, химии, информационных технологий, науках о жизни, о земле и т. д. Очевидно, что для их создания и передачи требуются высококвалифицированные преподаватели, современные методические пособия, государственные инвестиции и специальное оборудование, в частности, необходимы исследовательские реакторы, число которых во всем мире, к сожалению, сокращается, а не растет [6].

Ядерная энергетика как фактор стабильного энергетического развития

Модуль с таким названием включает следующий перечень вопросов:

- аналитический обзор современного состояния энергетике в мире;
- перспективы развития возобновляемых источников энергии и ядерной энергетике;
- история развития ядерной энергетике;
- краткая информация о международных проектах INPRO(МАГАТЭ) и GIF-4, разработанных для решения проблем развития ядерной энергетике, основные противоречия современного этапа развития ядерной энергетике;
- вопросы ядерной культуры.

В материалах модуля показано, что проблемы ядерной энергетике носят системный характер и от их решения зависит не только прогресс человечества, но и сохранение цивилизации. Эти проблемы

взаимосвязаны, охватывают многие стороны жизни людей и касаются всех стран мира. Обострение тех или иных аспектов носит динамический характер в зависимости от социополитического окружения, которое возникает как объективный фактор развития. В настоящее время становится очевидным, что для своего решения проблемы ядерной энергетики требуют объединения усилий всего человечества. В этой связи в модуле уделяется внимание анализу развития ядерной энергетики в свете глобальных проблем человечества: угрозы терроризма, необратимого загрязнения окружающей среды и необходимости преодоления разрыва в развитии между странами. При этом подчеркивается та значительная роль, которую играет ядерная наука и техника в жизни человечества, несмотря на то, что многие вопросы, связанные с ядерной энергетикой, до сих пор являются предметом острейших дискуссий.

Разработка глоссария

Работа над контентом портала BelNET показала имеющуюся несогласованность в определении терминов из области ядерных знаний, встречающихся в литературе и Интернете, противоречивость между ними, в том числе между терминами, принятыми в документах МАГАТЭ [3–5] и часто используемыми в учебной литературе [7–9]. Поэтому стала очевидной необходимость разработки собственного выверенного глоссария по ядерной тематике, снимающего многие вопросы и разночтения.

Таким образом, основной задачей, решавшейся на этапе создания глоссария, был сбор терминов и их определений в разделах ядерной физики и энергетики, физики ионизирующих излучений, ядерной и радиационной безопасности, а также ядерных материалов и радиационного материаловедения. На основе проведенного анализа был составлен перечень относящихся к рассматриваемым разделам терминов на русском и английском языках с их определениями, формулируемыми в соответствии с действующими нормативными документами и результатами проведенного анализа. В качестве примера приведем перечень терминов глоссария для букв А и Я.

А

Абсорбция, Адгезия, Адсорбент, Адсорбция, Азотирование, Активность, Активация, Активационный анализ, Активная зона, Аллотропия, Аллотропические модификации (см. также Аллотропия) железа, плутония, урана, Алюминий, Альфа-распад, Альфа-частица, Альбеда нейтронов, Альбеда гамма-квантов, Амплитуда рассеяния, Амбиентная доза, Америций, Антивещество, Античастица, Антинейтрон, Антипротон, Атом, Атомная единица массы, Атомная электростанция (АЭС), Аустенит, Аффинаж остаточный.

Я

Ядерная физика, Ядерная энергия, Ядерные модели, Ядерная астрофизика, Ядерная реакция, Ядерная спектроскопия, Ядерный взрыв, Ядерный реактор,

Ядерный формфактор, Ядро атомное, Ядерные силы, Ядерный топливный цикл (ЯТЦ), Ядерное топливо, Ядерный магнитный резонанс (ЯМР), Ядерный квадрупольный резонанс (ЯКР), Ядерный гигантский резонанс, Ядерная изомерия.

Материалы глоссария подготовлены и частично размещены на портале.

Аналитический обзор терминов

Работа над контентом портала в части терминов и их определений в области основных и нормируемых дозиметрических величин, а также ионизирующего излучения привела к необходимости создания аналитического обзора терминов по темам «Физика ионизирующего излучения» и «Дозиметрические единицы» с учетом большого числа регламентирующих и стандартизирующих документов.

В учебно-методическом материале «Дозиметрические величины» представлена классификация дозиметрических величин, приведены их определения, принятые в литературе, в соответствии с публикациями Международной комиссии по радиологическим единицам (МКРЕ) [7], Международной комиссии по радиологической защите (МКРЗ) [8]. Рассматриваются стохастические и детерминированные дозиметрические величины, оговариваются условия, при которых формулируемые понятия применимы. Обсуждается современная классификация дозиметрических величин, кратко описывается их взаимосвязь между собой.

Далеко не во всей учебной и нормативно-технической литературе ясно формулируется разделение всех дозиметрических величин на микродозиметрические величины, основные дозиметрические величины и эквидозиметрические величины, которые, в свою очередь, подразделяются на фантомные, операционные и нормируемые дозиметрические величины.

Эквидозиметрия – раздел дозиметрии, в котором рассматривается учет стохастических биологических и медицинских эффектов в определении расчетных детерминированных дозиметрических величин применительно к человеку в области уровней облучения, при которых только эти эффекты имеют место. Фантомные и операционные величины задаются в точке, тогда как нормируемые величины определяются для органа или ткани либо на весь организм в целом.

Многие современные дозиметрические понятия, относящиеся к области эквидозиметрии, последовательно изложены, пожалуй, только в [9], а эта публикация недоступна широкому кругу читателей. Поэтому краткое изложение системы дозиметрических понятий в принятой сегодня иерархии может быть полезным для пользователей портала.

При введении операционных и фантомных дозиметрических величин используются понятия спрямленного и расширенного полей излучения. В разработанном учебно-методическом материа-

ле приводится только формулировка этих понятий и даются краткие разъяснения по области их применения. Ссылки на соответствующую литературу, в которой дается более полное их изложение, должны позволить читателю углубить свои знания по этому вопросу. Связь дозиметрических величин с характеристиками поля излучения рассмотрена в отдельном материале.

Размещение терминов и определений производилось на основе базового ключевого слова. Например, термин «ионизирующее излучение» определен под заголовком «Излучение ионизирующее». В то же время для облегчения поиска терминов приводятся и другие сочетания слов с отсылкой на основное сочетание, принятое в глоссарии. Например, термин «вторичное ионизирующее излучение» расшифровывается в термине «Излучение ионизирующее вторичное», но ссылка на это определение дана и в разделе терминов под буквой «В»: «Вторичное ионизирующее излучение» см. «Ионизирующее излучение вторичное».

Контент портала в области радиохимии

В области ядерных знаний физика неотделима от химии и наоборот. Радиохимия относится к той области химической науки, знание которой совершенно необходимо для подготовки специалистов, способных решать вопросы, связанные с обеспечением безопасной работы АЭС и других предприятий ядерного топливного цикла, включая переработку отработанного ядерного топлива и обезвреживания радиоактивных отходов [10; 11].

Радиохимия изучает химические свойства и физико-химические закономерности поведения радиоактивных элементов и отдельных радионуклидов, методы их выделения и концентрирования. Здесь должны учитываться промышленная отрасль, связанная с получением высокорadioактивных материалов и регенерацией ядерного горючего, а также разработка методов применения радионуклидов, специальной техники и оборудования для защиты от вредного воздействия ионизирующего излучения и т. д.

Современную радиохимию можно условно разделить на три раздела: химия радиоактивных элементов, общая и прикладная радиохимия.

Контент портала по радиохимии включает в себя презентации лекций, комплекс лабораторных работ, лекции на английском языке, учебный модуль «Основы химии ядерного топливного цикла» в виде подкастов, включающий лекции в формате аудио- и видео-файлов и тестовые задания к ним.

В содержание учебного модуля «Основы химии ядерного топливного цикла» входит информация о типах ядерных топливных циклов (ЯТЦ), их достоинствах и недостатках, промышленной инфраструктуре ЯТЦ в разных странах. Показано, что выбор оптимального варианта ЯТЦ – серьезная проблема для страны и мира в целом. В настоящее время

только пять государств имеют предприятия по переработке отработанного ядерного топлива (ОЯТ) на своей территории (Франция, Россия, Великобритания, Япония, Индия). В модуле особое внимание уделено наиболее распространенному урановому циклу. Показано мировое распределение запасов природного урана, рассмотрены способы добычи и переработки урановой руды, а также обогащения урана, обсуждается производство ядерного топлива, типы существующих ядерных реакторов, включая реакторы с водой под давлением, реакторы с кипящей водой, быстрые реакторы, реакторы на тяжелой воде, газоохлаждаемые реакторы. Раскрыты ядерная реакция деления, условия для ее осуществления, коэффициент размножения нейтронов и основные продукты, образующиеся в ходе деления. Показано, что среди продуктов деления представлены элементы всех групп периодической системы Менделеева. Рассмотрен завершающий этап ядерного топливного цикла, или «back end», включающий временное хранение отработанного ядерного топлива, его радиохимическую переработку, а также подготовку к окончательному захоронению радиоактивных отходов. Обсуждаются характеристики ОЯТ, которые необходимо учитывать при переработке. Уделено внимание основам радиохимической переработки ОЯТ (рассмотрены висмут-фосфатный метод, пурекс- и редокс-процессы). Отмечено, что полномасштабное развитие ядерной энергетики, способное решить проблему энергетического стабильного развития, возможно только в рамках замкнутого топливного цикла с использованием быстрых реакторов-размножителей.

Контент портала в области водно-химических режимов АЭС

На атомных электростанциях типа водо-водяной энергетический реактор (ВВЭР) предъявляются особые требования к водно-химическому режиму (ВХР). ВХР представляет собой параметры, определяющие состояние теплоносителя (в данном случае воды) рабочих сред, а также коррозию поверхностей и образование отложений на оборудовании. Контролируемыми параметрами ВХР являются катионы (Li^+ , Na^+ , K^+), анионы (Cl^- , SO_4^{2-} , PO_4^{3-} , NO_3^-), жесткость, электрическая проводимость, цветность, pH, сухой остаток, щелочность, содержание железа, ХПК и пр. В настоящее время контроль ВХР по различным параметрам осуществляется комплексно с привлечением как классических методов аналитической химии, так и при помощи современных физико-химических методов, одним из которых является ионная хроматография [11].

Контент в области водно-химических режимов и водоподготовки для АЭС включает презентации лекций и комплекс лабораторных работ. Следует отметить, что данный модуль содержит характеристику роли воды и ее функций с акцентом на значение водоподготовки и водно-химических режимов АЭС

для обеспечения их безаварийной эксплуатации. Дана характеристика структуры, физических и химических свойств воды. Рассмотрено использование воды как теплоносителя в системе охлаждения первого и второго контуров, водоеме-охладителе. Особое внимание уделено химическому аспекту процессов, протекающих в воде и с участием воды. Дается трактовка водно-химического режима как совокупности мероприятий, регламентирующих соответствующее качество рабочих сред с целью обеспечения надежной и экономичной эксплуатации оборудования, контактирующего с ними. Обсуждаются водно-химические режимы работы АЭС с реакторами различных типов. Приведено систематическое изложение физико-химических основ внутриконтурных процессов, включающих коррозию конструкционных материалов; преобразование естественных примесей, привносимых в цикл извне; распределение примесей и продуктов коррозии между водой и образующимся из нее насыщенным паром; выпадение твердых соединений на поверхности оборудования; взаимодействие естественных примесей и продуктов коррозии с различными добавками, корректирующими водный режим и др.; специфических процессов радиолитического разложения воды. Приведены основные загрязнители природных и сточных вод, методы их контроля. Охарактеризованы процессы очистки воды, включающие осветление фильтрованием, коагуляцией, флокуляцией, теоретические основы и аппаратное оформление мембранных методов (обратный осмос, нанофильтрация, ультрафильтрация, микрофильтрация), ионного обмена и др. Рассмотрены технологии очистки водных жидких радиоактивных отходов, в том числе на примере разработок белорусских ученых. Дана характеристика современных направлений исследования по использованию в реакторах АЭС воды со сверхкритическими параметрами.

Цикл лабораторных работ для школьников

Концепция портала BelNET предполагает создание системы дистанционного обучения в области ядерных знаний, поэтому большое внимание было уделено разработке комплекса учебных лабораторных работ, позволяющего познакомить школьников и любого пользователя с особенностями проведения экспериментов и обработки результатов в области ядерной физики.

В школьной программе ядерная физика традиционно представлена небольшим разделом, не предусматривающим выполнение лабораторных работ. Это объясняется тем, что лабораторные работы по ядерной физике требуют применения источников ионизирующих излучений, что для школьников запрещено санитарными нормами. Однако практические навыки, которые можно получить только при выполнении лабораторных работ, позволяют более полно понять особенности прохождения ионизирующего излу-

чения через вещество, а также опасность и принципы защиты, связанные с использованием радиоактивных веществ. В современном мире это очень важно, так как масштабы использования ионизирующих излучений и радионуклидных источников в медицине, технике и других областях растут чрезвычайно быстро. Процесс развития атомной энергетики в Республике Беларусь предъявляет соответствующие требования к знаниям основ взаимодействия излучения с веществом и его воздействия на окружающую среду. Опыт и последствия Чернобыльской катастрофы показали, насколько необходим хотя бы минимальный уровень знаний в данной области для широких слоев населения.

В рамках создания контента портала BelNET был разработан цикл лабораторных работ по изучению прохождения ионизирующего излучения через вещество, которые можно выполнить, используя общедоступные интернет-ресурсы и которые могут быть выполнены школьниками, студентами младших курсов, а также любым интересующимся пользователем Интернета.

Общей частью цикла лабораторных работ является материал «Краткие сведения из ядерной физики и ядерной спектрометрии», в котором приведены основные закономерности явления радиоактивности. Здесь объясняются работа детектора ионизирующего излучения, принципы формирования и интерпретации экспериментального энергетического спектра излучения. Приведены формулы для оценок статистических погрешностей эксперимента.

Практический цикл включает пять лабораторных работ: «Определение активности радиоактивного источника относительным методом», «Поглощение электронов в веществе», «Изучение проникающей способности гамма-квантов различных энергий», «Изучение проникающей способности гамма-квантов в различных веществах» и «Естественные радиоактивные ряды». Каждая лабораторная работа содержит краткое описание изучаемых процессов, что необходимо для понимания выполнения измерительной части работы, а также для анализа полученных в работе результатов. В отдельном разделе работы описаны условия проведения экспериментальных измерений. К каждой работе прилагается видеофайл, который позволяет наблюдать на экране компьютера панель спектрометра, то, как устанавливаются рабочие режимы на спектрометре, время регистрации и сам процесс набора спектра и его запоминания в файл. Объем видеофайла составляет 2,5–2,8 Мб. Использование видеоматериала приближает пользователя к проведению физического эксперимента по регистрации ионизирующего излучения. Полный набор спектров, необходимых для выполнения работ, предлагается в виде текстовых файлов.

В отдельном разделе даны методические указания по порядку обработки экспериментальных данных, расчету и анализу конечных величин. Так как экспе-

риментальные спектры приведены в виде текстовых файлов, обработку результатов можно делать с использованием широкого круга популярных программ, позволяющих вводить текстовые данные, делать простейшие расчеты и рисовать графики. Разработанная методика выполнения работ ориентирована на использование широко распространенной программы MS Excel. Это позволяет выполнять лабораторные работы, имея только компьютер с часто используемым набором программ. С помощью электронных таблиц (например, Microsoft Excel) осуществляется обработка экспериментальных спектров, расчет необходимых величин, представление результатов в графическом виде.

К каждой работе написана тестовая программа, позволяющая оценить правильность полученных результатов, а также уровень понимания пользователем изучаемых процессов и его готовности применить полученные результаты, например, для оценки параметров необходимой защиты от ионизирующего излучения.

Следует еще раз подчеркнуть, что процесс наполнения портала информацией и заполнения базы знаний, разработка специальных материалов для системы дистанционного обучения любого портала, тем более портала ядерных знаний, – процесс трудоемкий и длительный. И в этом смысле работа над BelNET находится в самом начале.

Работа в 2014–2015 гг. выполнялась в рамках ГПНИ «Информатика и космос», в настоящее время – в рамках ГПНИ «Энергетические системы, процессы и технологии», подпрограмма «Атомная энергетика и ядерно-физические технологии».

Список литературы

1. Charapitsa, S. V. Steps in creation of educational and research web-portal of nuclear knowledge BelNET. [cs.CY] / S.V. Charapitsa [et al.] / E-Print Archive: 1512.04313 [cs.CY] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xxx.lanl.gov/abs/1512.04313>. – Дата доступа: 15.12.2015.
2. Bell, D. The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting / D. Bell. – N. Y.: Basic Books, 1973.
3. International Atomic Energy Agency // Safety Glossary, Terminology used in Nuclear Safety and radiation Protection. – 2007. – Vienna: IAEA, 2007. – 238 p.
4. Status and Trends in Nuclear Education. Nuclear Energy Series No.NG-T-6.1 STI/PUB/1475. – Vienna: IAEA, 2011. – 239 p.
5. Comparative Analysis of Methods and Tools for Nuclear Knowledge Preservation. Nuclear Energy Series No.NG-T-6.7 STI/PUB/1494. – Vienna: IAEA, 2011. – 115 p.
6. Университет в современном обществе. БГУ в стране и мире / С. В. Абламейко [и др.]; под общ. ред. С. В. Абламейко. – Минск: БГУ, 2015. – 311 с.
7. Величины и единицы в дозиметрии защиты от ионизирующих излучений. Доклад МКРЕ № 51 (перевод). – Maeland: Bethesda, 1993.
8. Рекомендации Международной комиссии по радиационной защите от 2007 года. Публикация 103 / пер с англ.; под общ. ред. М. Ф. Киселева, Н. К. Шандалы. – М.: Изд. ООО ПКФ «Алана», 2009.
9. Кутьков, В. А. Величины в радиационной защите и безопасности / В. А. Кутьков. – Препринт РНЦ «Курчатовский институт», 2011.
10. Давыдов, Ю. П. Основы радиохимии / Ю. П. Давыдов. – Минск, 2014. – 317 с.
11. Копылов, А. С. Водоподготовка в энергетике: учеб. пособие для вузов / А. С. Копылов, В. М. Лавыгин, В. Ф. Очков. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд. дом МЭИ, 2006. – 309 с.



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

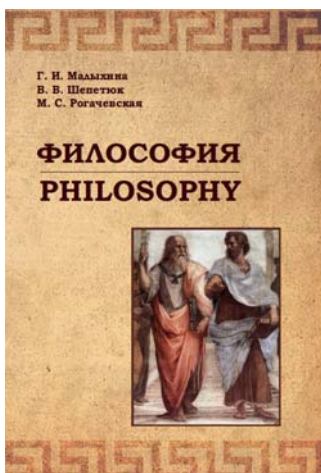
Г. И. Малыгина, В. В. Шепетюк, М. С. Рогачевская ФИЛОСОФИЯ = PHILOSOPHY

Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для иностранных студентов учреждений высшего образования

В учебном пособии философия определяется как рационально-критический тип мировоззрения, создающий целостную теоретическую картину взаимосвязи человека и мира, поясняется многообразие классических и постклассических форм и методов постижения действительности. Практическая значимость философии как неотъемлемого компонента национальной культуры раскрывается во взаимосвязи с другими формами духовной жизни общества – наукой, религией, искусством, моралью, политикой.

Предназначено для иностранных студентов вузов, обучающихся на английском языке.

*Обложка мягкая, 236 с.
Цена 11,71 белорусских руб.*



Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте www.nihe.by.

Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 109, тел./факс 213 14 20.

Использование инновационных технологий при проведении учебных занятий

А. Н. Тукало,
начальник кафедры оперативно-
розыскной деятельности факультета милиции,
кандидат юридических наук доцент,
Академия Министерства внутренних дел
Республики Беларусь

Интенсивное развитие общественной, экономической, политической и иных сфер человеческой деятельности объективно ставит перед государством проблему эффективной подготовки кадров. Этим обстоятельством обусловлены необходимость постоянного совершенствования образовательного процесса и внедрение в него новых форм обучения и контроля знаний. Информационно-коммуникативные технологии прочно входят во все сферы жизни. Соответственно, предъявляются новые требования и к образованию, внедрению инновационных технологий, которые способствуют не замене традиционных методов, а расширению их возможностей.

Под инновациями в образовании понимаются процесс совершенствования педагогических технологий, совокупность методов, приемов и средств обучения, позволяющих наиболее эффективно осуществлять педагогу деятельность по улучшению знаний, умений и навыков обучающихся. В настоящее время инновационная педагогическая деятельность представляет собой один из существенных компонентов образовательного процесса любого учебного заведения. Она не только является основой для создания конкурентоспособности учреждения образования на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, способствует личностному росту обучающихся. Инновационная деятельность неразрывно связана с научно-методической деятельностью педагогов и учебно-исследовательской деятельностью обучающихся. В современной педагогической литературе данному направлению деятельности посвящены исследования и публикации ряда авторов [1, с. 61–64; 2, с. 42–46; 3, с. 111–113].

Одним из важнейших направлений в совершенствовании методики преподавания является создание учебных полигонов и лабораторий, которые позволят оттачивать умения и навыки, приобретенные на лекционных и семинарских занятиях.

Сегодня каждая кафедра Академии МВД должна поставить перед собой задачу разработать концепцию создания и использования учебных полигонов по преподаваемым учебным дисциплинам, предусматривающим формирование профессиональных компетенций [1, с. 61].

Для решения данной задачи на кафедре оперативно-розыскной деятельности факультета милиции был создан компьютерный полигон. Рассмотрим лишь отдельные возможности, существующие на указанном полигоне, для совершенствования методики преподавания учебных дисциплин данной кафедры.

С целью демонстрации полигона необходимо графировать имеющиеся в нем возможности на несколько групп.

Первая группа – средства наглядности: стенды, интерактивная доска, мониторы, телевизоры.

Так, использование стендов «Силы ОРД, используемые для решения оперативно-тактических задач» и «Документация» позволяет разбирать взаимодействие правоохранительных органов и оперативных подразделений при решении задач оперативно-розыскной деятельности, при проведении оперативно-розыскных мероприятий либо действиях по выявлению (раскрытию) различных видов преступлений. Помимо этого, есть возможность демонстрировать образцы документов, схем, графиков и т. п.

Интерактивная доска используется при проведении всех видов занятий (лекционных, семинарских,

практических, «круглых столов» и т. д.), позволяет задействовать все основные сенсорные системы обучающихся – визуальную, слуховую и кинестетическую, что делает образовательный процесс более успешным. Особое значение психологи придают кинестетической системе, так как именно с ней связано явление моторной памяти и возможность довести навыки до автоматизма. При использовании интерактивной доски важны определенная наглядная логика и ритм подачи учебного материала.

На интерактивной доске осуществляется демонстрация презентаций, изготовленных с использованием программы Microsoft Office Power Point или другого аналогичного программного обеспечения. Возможно использование на занятии программного обеспечения SMART Notebook.

На мониторах и телевизорах, установленных в полигоне, демонстрируются учебные фильмы, снятые кафедрой оперативно-розыскной деятельности или подготовленные соответствующими службами МВД Республики Беларусь, фрагменты художественных фильмов, иллюстрирующие тактические приемы решения задач оперативно-розыскной деятельности, видеосюжеты, снятые курсантами во время проведения с ними преподавателями кафедры практических занятий по фабулам «Взятка», «Вымогательство», «Наркотики», а также подготовленные курсантами видеоматериалы при выполнении ими конкурсных заданий на ежегодной олимпиаде, проводимой в Академии МВД.

Использование средств наглядности позволяет задействовать максимальное количество каналов человеческого восприятия информации. Например, помимо озвучивания термина параллельно демонстрируется сам предмет (понятие, явление, процесс). Для усиления эффекта используются комплекс технических средств обучения, рисунки, в том числе с применением гротескных форм, а также посредством изменения стилей, размера и цвета шрифта, звукового (проигрывание мелодии) сопровождения словесной и наглядной информации.

Вторая группа – технические возможности локальной и глобальной сети. В полигоне имеется подключение к следующим сетям: МВД, Академии МВД, Интернету. Подключение к сети МВД позволяет использовать в образовательном процессе внешний ресурс, в частности, демонстрировать имеющиеся информационные ресурсы (учеты). При демонстрации баз данных у обучающихся формируются навыки по систематизации, хранению и использованию в служебной деятельности информации. Кроме этого, в полигоне установлен отдельно используемый компьютер, на который ежесуточно по ведомственным каналам связи приходит сводка происшествий. Посредством изучения сводок обучающийся получает представление о складывающейся оперативной обстановке в отдельно взятом регионе (например, в котором он по окончании Академии МВД будет

проходить службу), количестве совершенных преступлений и их раскрытии. На практических занятиях используются реальные фабулы совершенных и раскрытых преступлений, что позволяет давать обучающимся задания: произвести выборку по наиболее характерным для того или иного региона преступлениям; проанализировать сводки по конкретному виду преступлений за определенный период времени и дать криминологический прогноз развития ситуации; дать оперативно-розыскную характеристику отдельным видам преступлений и т. д. Оперативные сводки также содержат сведения о выявленных преступных схемах, что используется как при подготовке индивидуальных заданий для обучающихся, так и учебно-методических материалов.

В полигоне имеется автоматизированное рабочее место оператора (АРМО) – отдельно используемый компьютер, подключенный к ведомственной сети. Данное подключение позволяет прослушивать аудиофайлы с информацией, полученной в ходе проведения оперативно-розыскных мероприятий. На кафедру из архивов управлений внутренних дел запрашиваются дела оперативного учета, которые используются в образовательном процессе в качестве наглядных примеров по проведению оперативно-розыскных мероприятий и успешной реализации материалов оперативно-розыскной деятельности в уголовном процессе. Обучающийся получает представление о возможностях АРМО, его практическом использовании в оперативно-служебной деятельности, при планировании и проведении оперативно-розыскных мероприятий. Необходимость и целесообразность создания автоматизированных рабочих мест по направлениям служебной деятельности рассматривалась как эффективное средство повышения качества образования и ранее [3, с. 111–113], однако практически реализована была лишь на кафедре оперативно-розыскной деятельности.

Обучающиеся, используя установленные в аудитории компьютеры (ноутбуки), получают навык составления документов, отражающих ход и результаты проведения оперативно-розыскных мероприятий, планирования мероприятий по делам оперативного учета. Результаты выполнения индивидуального задания выводятся на размещенные в аудитории мониторы или на интерактивную доску, где демонстрируются всей группе, что позволяет преподавателю разобрать ошибки совместно с обучающимися.

Работа с учетами, оперативной сводкой и АРМО ведется на категорированных компьютерах.

Использование внутренней сети полигона кафедры дает возможность проводить тестирование обучающихся на предмет знания нормативных правовых актов, регламентирующих оперативно-розыскную деятельность и имеющих ограничительный гриф. В частности, с положительной стороны зарекомендовала себя интерактивная система кон-

троля и мониторинга знаний e-Rating (VOTUM). Она позволяет быстро и без особых трудностей собрать и обработать данные, полученные в результате опроса обучаемых, а также предоставляет детальные отчеты о проведенной работе. Тестируемые с помощью беспроводных пультов отвечают на вопросы, выбирая правильный ответ из нескольких вариантов или набирая ответ на пульте. Преподаватель может использовать VOTUM как инструмент проведения ежедневного тестирования или рубежного контроля знаний.

Использование внутренней сети полигона кафедры позволяет отрабатывать у обучающихся навыки проведения оперативно-розыскных мероприятий (например, «оперативного опроса» посредством чата, «проверочной закупки» при бесконтактном способе передачи наркотических средств и др.), осуществлять доступ к имеющимся электронным ресурсам (Инtranет-сеть Академии МВД). Подключение к сети Интернет дает возможность проводить научно-практические конференции в режиме онлайн, общаться с коллегами с помощью специальных программ (Skype, Viber, WhatsApp и т. д.).

Кроме этого, осуществляемый в ходе проведения практических занятий обучающимися мониторинг Интернета позволяет им формировать навыки получения первичных сведений о лицах и фактах, представляющих оперативный интерес, посредством анализа страниц социальных сетей, участия в форумах и т. д., выработать последовательность действий при изучении сайтов госучреждений, предприятий и организаций, сайта госзакупок и др.

Так как Интернет является доступом к открытым информационным ресурсам (видео- и аудиофайлам, картам, схемам, фотографиям и иным материалам), при проведении занятий активно используются находящиеся в открытом доступе программы (Яндекс-карты – дает возможность провести рекогносцировку местности при планировании операции по задержанию преступника; 3DEyeWitness Crime and Accident Scene Reconstruction – позволяет в 3D реконструировать обстановку на месте происшествия; Speechlogger – используется для распознавания речи

и мгновенного голосового перевода «голос в текст» и др.). Посредством доступа к сети Интернет учебная работа ориентируется на использование новых методов и организационных форм, включая:

- индивидуальную и групповую работу с цифровыми образовательными ресурсами, в том числе самоконтроль и отработку навыков;
- систематическую работу обучающихся в малых группах и взаимную оценку ими работы друг друга;
- обучение в профильных сетевых сообществах (интернет-обучение, сетевые проекты и т. д.);
- использование сетевых социальных сервисов для общения, совместную работу над текстами и ведение совместных архивов;
- подготовку и ведение личных портфелей учебных достижений [4].

Третья группа – возможности трансформации аудитории, что позволяет в короткий период времени (не более 10 минут) перегруппировать мебель (столы и кресла).

В аудитории размещено 30 рабочих мест (рис. 1). С каждого рабочего места имеется возможность подключения компьютера (ноутбука) к электропитанию, локальной сети аудитории и Интернету, что достигается посредством «фальш-пола» (все напольное покрытие аудитории состоит из незакрепленных панелей, которые можно переставлять в зависимости от поставленных целей). Всего в аудитории размещено 12 мобильных точек подключения к электропитанию, локальной сети аудитории и Интернету (рис. 2).

Таким образом, в ходе проведения занятий обучающиеся имеют возможность в зависимости от целей занятия работать в формате «малых групп», «круглого стола» и т. д. При проведении практических занятий может быть также использован метод «Аквариум», при котором часть обучающихся работает в круге, остальные наблюдают и анализируют, т. е. выступают в роли зрителей или экспертов. Выполненные задания обсуждаются совместно, результаты демонстрируются как на отдельных мониторах (четыре экрана, размещенных по периметру аудитории), так и на интерактивной доске. Могут быть даны персональные задания, которые проверяются



Рис. 1. Возможности трансформации аудитории



Рис. 2. Мобильные точки подключения к электропитанию, локальной сети аудитории и Интернету

посредством изучения информации на компьютере обучающегося.

Однако сегодня существуют и определенные проблемы. Как показывает практика, большинство лекций, проводимых преподавателями Академии МВД, носят традиционный характер: лектор излагает учебный материал с использованием компьютерной презентации, изредка применяет элементы проблемной лекции, лекции-визуализации, эвристической беседы. Из-за трудоемкости процесса подготовки к инновационным учебным занятиям преподаватели не изъявляют желания добровольно участвовать в проведении таких занятий [5, с. 113]. Как показали результаты нашего исследования, это обусловлено следующими причинами:

- нежеланием отдельных педагогов с большим стажем работы осваивать инновационные технологии;
- боязнью применения новых инновационных технологий;
- незнанием эффективности применения инновационных технологий;
- неумением применять свои знания инновационных технологий в работе с обучающимися.

Все перечисленные выше возможности использования инновационных технологий при проведении учебных занятий позволят решить указанные проблемы. Очевидно, что потенциал компьютерного полигона кафедры будет развиваться и совершенствоваться. Основной целью является повышение качества подготовки будущих специалистов во всех профессиональных отраслях деятельности правоохранительных органов. Несомненно, что

опыт проведения учебных занятий по дисциплинам кафедры оперативно-розыскной деятельности может быть распространен и на другие кафедры вузов Беларуси.

Список литературы

1. Башан, А. В. Инновационная образовательная среда Академии МВД: состояние и перспективы / А. В. Башан // Организация образовательного процесса: информационно-методический сборник. – 2015. – №13. – С. 61–64.
2. Лозицкий, В. Л. Дидактическая роль электронного учебно-методического комплекса на второй ступени высшего образования / В. Л. Лозицкий // Высшая школа. – 2016. – № 2. – С. 42–46.
3. Лепехин, А. Н. О подходах к использованию современных информационных технологий в образовательном процессе / А. Н. Лепехин // Актуальные проблемы юридического образования: тез. докл. междунар. науч.-метод. конф., Минск, 23 окт. 2015 г. / М-во внутр. дел Респ. Беларусь, УО «Акад. М-ва внутр. дел Респ. Беларусь»; отв. ред. А. В. Башан. – Минск: Акад. МВД, 2015. – С. 111–113.
4. Асмалов, А. Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие / А. Г. Асмалов, А. Л. Семенов, А. Ю. Уваров. – М.: Некс-Принт. 2010. – 95 с.
5. Лексина, Е. В. Проблема внедрения инновационных лекций в условиях реализации положений Болонского процесса / Е. В. Лексина // Актуальные проблемы юридического образования: тез. докл. междунар. науч.-метод. конф., Минск, 23 окт. 2015 г. / М-во внутр. дел Респ. Беларусь, УО «Акад. М-ва внутр. дел Респ. Беларусь»; отв. ред. А. В. Башан. – Минск: Акад. МВД, 2015. – С. 109–110.

Аннотация

В статье рассмотрены современные возможности использования инновационных технологий при проведении учебных занятий по дисциплинам кафедры оперативно-розыскной деятельности. Дается описание технических средств компьютерного полигона кафедры, анализируются направления их использования для совершенствования образовательного процесса и выработки новых методик проведения учебных занятий.

Summary

The article discusses the possibility of using modern innovative technologies during the classes on the disciplines of the department of operative-investigative activity. A description of the technical means of computer polygon of the department is given; the directions of their use for improvement the educational process and the development of new methods of training are analyzed.

Совершенствование системы идеологической работы в военном учебном заведении

В. М. Хованский,

зав. учебно-методической лабораторией,
Военная академия Республики Беларусь

Идеологическая работа на современном этапе является неотъемлемой составляющей всех сфер общественной жизни, выступая в качестве мобилизующей и организующей силы сплочения людей на решение стоящих перед обществом задач. Это обусловлено исключительно важной ролью идеологии в жизни общества и значением в этом контексте идеологической работы, на что обратил внимание Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко, выступая с докладом «О состоянии идеологической работы и мерах по ее совершенствованию» на постоянно действующем семинаре руководящих работников республиканских и местных государственных органов 27 марта 2003 г. В частности, характеризуя значение идеологической работы, он отметил: «Считаю ее краеугольным камнем в государственном строительстве. Убежден: без четких идеологических ориентиров и стройной системы идейно-воспитательной работы государство развиваться не может» [1, с. 3].

Цель данной статьи – выявить особенности идеологической работы в Вооруженных Силах Республики Беларусь (далее – Вооруженные Силы) и предложить для обсуждения актуальные, по мнению автора, пути совершенствования системы идеологической работы в военном учебном заведении в современных условиях.

К классическим источникам отечественного наследия в рассматриваемой области можно отнести труды П. А. Румянцева, А. В. Суворова, М. И. Кутузова, Н. Г. Чернышевского, М. И. Драгомирова, Н. С. Галицина и др.

Некоторые вопросы заявленной проблемы в Беларуси раскрываются в трудах Н. Е. Бузина, А. Н. Гуры, А. А. Колмакова, О. К. Кривоноса и др.

Вместе с тем историография изучаемой проблемы в должной степени не упорядочена и содержит фрагментарные данные, поэтому исследование особенностей идеологической работы в Вооруженных Силах в целях повышения ее эффективности должно получить дальнейшее развитие.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.06.2016.

Одним из главных факторов, определяющих способность армии решать поставленные задачи, является моральный дух, а необходимым условием победы – морально-психологическое превосходство над противником.

В Вооруженных Силах идеологическая работа, являясь составной частью идеологической работы белорусского государства, имеет свои характерные черты.

Во-первых, отметим особенности идеологической работы в белорусской армии с точки зрения содержания.

В частности, своеобразие идеологической работе в Вооруженных Силах придают ее цели. Проведенный анализ литературных источников и нормативных правовых документов [3–5] показал, что цели идеологической работы в армии определены на основе анализа факторов обеспечения военной безопасности государства в современных условиях в интересах определения объектов идеологической работы для Вооруженных Сил. Основными целями являются: «достижение и поддержание высокого морального духа военнослужащих и гражданского персонала, воспитание у граждан Республики Беларусь чувства патриотизма, формирование у международной общественности понимания и поддержки миролюбивой политики Республики Беларусь» [5]. Отметим, что эффективность принимаемых решений, в том числе и в сфере идеологической работы, зависит от максимально полного учета всей совокупности факторов, влияющих на безопасность государства.

Особенность идеологической работы определяют и ее специфические задачи.

Первая группа задач связана с патриотическим воспитанием военнослужащих и гражданского персонала Вооруженных Сил, а также граждан Республики Беларусь. В этой связи определены следующие задачи:

- обеспечение поддержки со стороны военнослужащих и гражданского персонала внутренней и внешней политики Республики Беларусь;
- воспитание у личного состава преданности Республике Беларусь, верности воинскому долгу по защите личности, общества и государства;
- пропаганда основ белорусской государственности, белорусской политической системы и социально-экономической модели, национальных традиций, духовных и моральных ценностей;
- сплочение воинских коллективов, формирование у военнослужащих и гражданского персонала личных качеств, обеспечивающих безупречное исполнение ими служебных обязанностей, соблюдение дисциплины;
- формирование в обществе чувства патриотизма, готовности граждан к защите независимости, территориальной целостности, суверенитета и конституционного строя Республики Беларусь [5].

По мнению автора, выполнение этих задач требует сосредоточения усилий на формировании у личного состава армии и граждан Республики Беларусь мировоз-

зрения на основе идеологии белорусского государства. Ведущее место здесь принадлежит пропаганде преимуществ белорусской социально-экономической модели, формированию у граждан активной жизненной позиции, гордости за страну и готовности к защите Родины.

Вторая группа задач связана с обеспечением защиты личного состава армии и граждан Республики Беларусь от негативного информационно-психологического воздействия в условиях обострения идеологического противоборства. Произошедшие на рубеже XX–XXI вв. изменения сущности современной войны и вооруженной борьбы обусловили выход на первый план идеологических и информационно-психологических форм противоборства. Для понимания этой работы принципиальное значение имеют указания Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко об усилении внимания к информационно-психологическому противоборству. По его словам, «серьезным вызовом для национальной безопасности является информационное и политическое вмешательство извне. Сегодня оно приобрело черты откровенной информационной войны. Для этого задействуются такие ресурсы, как Интернет, радиостанции и специально организованные телеканалы, газеты и журналы, на которые тратятся огромные средства... В этих условиях обеспечение национальной безопасности приобретает первостепенное значение в нашей работе [6, с. 4–5].

Были определены следующие задачи идеологической работы:

- участие в выявлении источников угроз национальной безопасности в информационной сфере, выработке предложений по нейтрализации негативного информационно-психологического воздействия на военнослужащих и гражданский персонал, противодействию распространению в обществе деструктивной идеологии;
- проведение разъяснительной работы с личным составом по недопущению вовлечения их в объединения деструктивной направленности;
- разъяснение международной общественности в пределах предоставленной компетенции основных направлений внешней и внутренней политики Республики Беларусь, принимаемых в государстве мер по обеспечению национальной и международной безопасности [5].

Решение данных задач предполагает изучение и формирование общественного мнения и коллективных настроений личного состава, а также своевременное аргументированное разоблачение деструктивной информации, форм и методов идеологических диверсий.

Третья группа задач охватывает проблемы ее организации, поддержания морально-психологического состояния личного состава и социально-психологической адаптации военнослужащих и гражданского персонала к специфическим условиям исполнения служебных обязанностей.

Особенность содержания идеологической работы в Вооруженных Силах проявляется и в основных направлениях ее осуществления.

Так, идеологическая работа в Вооруженных Силах реализуется в трех взаимосвязанных сферах: в системе идеологической работы с личным составом, в информационной и контрпропагандистской деятельности.

Отличительной чертой идеологической работы в белорусской армии в контексте анализа основных направлений ее осуществления является также выделение психологической работы в качестве самостоятельного направления идеологической работы с личным составом. Это обусловлено спецификой воинской службы как вида деятельности, спецификой деятельности идеологических кадров в армии и спецификой армейских отношений.

Во-вторых, отметим особенности идеологической работы в Вооруженных Силах с точки зрения средств, при помощи которых реализуется ее основная цель. Такими средствами в современных условиях выступают:

- информационные средства (электронные, печатные средства массовой информации (СМИ), сайты Министерства обороны, стенная печать подразделения);
- технические средства;
- социокультурные средства (деятельность домов офицеров, клубов, комнат досуга и информирования, библиотек, театра и др.);
- литература, произведения монументального искусства, живописи, музыкальные произведения;
- средства визуальной информации (наглядная агитация);
- различные виды воинской деятельности;
- общественные средства (деятельность офицерских собраний, организаций Белорусского Союза офицеров, ветеранских организаций, общих собраний военнослужащих, женских советов и др.);
- моральное и материальное стимулирование.

При анализе применяемых в белорусской армии средств идеологической работы необходимо прежде всего обратить внимание на подвижные технические средства на отечественной базе, разработка и постановка которых на снабжение в войска осуществляется с 2006 г. К ним относятся:

- подвижный телевизионный комплекс (2007), обеспечивающий оперативную съемку, монтаж и запись на магнитные и цифровые носители видеоматериалов в полевых условиях, их распространение в СМИ, в том числе через Интернет;
- подвижный пункт управления идеологической работы (2008);
- подвижный информационный центр (2009), предназначенный для сбора, обработки, обмена и распространения видео, аудио, печатной и другой информации с использованием современных средств связи и средств оперативной полиграфии;
- подвижный радиотелевизионный центр (2012), обеспечивающий теле- и радиообслуживание личного состава и населения в условиях повреждения стационарных систем телерадиовещания.

Основой для принятия решения о разработке и постановке на вооружение данных средств явилась прогностическая оценка военно-политической и стратегической обстановки в мире, социально-политической и информационной обстановки в Республике Беларусь, произошедших изменений сущности современной войны и характера вооруженной борьбы. Особенностью данных средств, в силу их мобильности, защищенности и автономности, является их способность обеспечить организацию и проведение идеологической работы в любых условиях обстановки.

В-третьих, считаем возможным проанализировать особенности идеологической работы в Вооруженных Силах с точки зрения классификации основных функций руководства.

Прежде всего отметим, что развитие системы идеологической работы в белорусской армии осуществляется с учетом тенденций ее развития на основе всесторонней оценки обстановки в профильной области и в соответствии с потребностями обороны и экономическими возможностями страны. В этой связи приказом Министра обороны Республики Беларусь в 2009 г. утверждена Концепция строительства и развития системы идеологической работы в Вооруженных Силах до 2020 г. [4, с. 4].

Вопросы анализа состояния идеологической работы, ее планирования, организации, координации, учета и контроля также имеют специфику и регламентированы соответствующими нормативными правовыми актами, в том числе закрытого характера.

В частности, в управлении качеством идеологической работы одно из центральных мест занимает проблема повышения ее эффективности. В этой связи в Вооруженных Силах разработаны критерии оценки эффективности идеологической работы и критерии оценки работы руководящих кадров органов идеологической работы Вооруженных Сил, которые утверждены соответствующими приказами (в том числе закрытого характера) Министра обороны Республики Беларусь и помощника Министра обороны по идеологической работе в Вооруженных Силах – начальника главного управления идеологической работы Министерства обороны.

Сформулированные критерии имеют свою специфику, что обусловлено особенностями воинской деятельности, и характеризуют эффективность идеологической работы в двух основных параметрах – в духовной области и материальной, практической области. В наиболее общем виде они представлены в Инструкции о порядке организации идеологической работы в Вооруженных Силах [5].

В-четвертых, идеологическая работа в Вооруженных Силах имеет особенности с точки зрения ее организации, научно-методического и информационного обеспечения, а также в системе подготовки кадрового потенциала Вооруженных Сил. На последнем остановимся подробнее.

Идеологическая работа с курсантами и слушателями осуществляется в соответствии с Инструкцией о порядке организации работы военного учебного заведения [7] и имеет свои особенности.

Так, цели и задачи, основные направления идеологической работы в военном учебном заведении соответствуют целям и задачам идеологической работы, которые определены Инструкцией о порядке организации идеологической работы в Вооруженных Силах и изложены выше. В частности, основными направлениями осуществления идеологической работы в военном учебном заведении являются: воспитательная работа; информационно-пропагандистская работа; психологическая работа; социально-правовая деятельность; социокультурная деятельность. При этом основными видами воспитательной работы определены: гражданско-патриотическое, воинское, духовно-нравственное и семейно-бытовое воспитание [7, с. 29].

Такой подход обусловлен интересами обеспечения должного уровня боевой готовности и боеспособности белорусской армии, что требует строгого соответствия системы идеологической работы в военном учебном заведении общим целям и задачам идеологической работы в Вооруженных Силах.

Проведенный анализ целевых установок планов идеологической работы Военной академии Республики Беларусь позволяет представить их обобщенную характеристику:

- обеспечить поддержку военнослужащими и гражданским персоналом военного учебного заведения внутренней и внешней политики Республики Беларусь;
- обеспечить достижение и поддержание высокого морального духа личного состава;
- развивать у военнослужащих и гражданского персонала, граждан страны чувство патриотизма, личной причастности к защите Отечества;
- формировать у обучающихся умения и навыки идеологической работы.

Что касается реализации принципов идеологической работы посредством системы средств и методов воздействия (взаимодействия), то их выбор осуществляется в зависимости от факторов обстановки и особенностей образовательного процесса в военном учебном заведении. Так, Инструкцией о порядке организации работы военного учебного заведения определено, что именно преподаватель является основным должностным лицом, осуществляющим практическую реализацию задач идеологической работы в ходе плановых учебных занятий, при этом в качестве приоритетных задач определены следующие:

- расширение политического кругозора обучающихся на основе обеспечения их необходимым объемом мировоззренческих идей и понятий;
- развитие самостоятельного политического мышления курсантов и слушателей через привитие им навыков самостоятельных адекватных оценок происходящих общественно-политических событий путем открытого обсуждения острых политических проблем,

совместного комментирования событий, явлений на основе анализа, сравнения и сопоставления информации;

- воспитание уважения к Конституции, законодательству Республики Беларусь, внедрение в стиль жизни обучающихся норм общественной и правовой культуры, моральных принципов и поведенческих мотивов, развитие у них самодисциплины, гражданского и патриотического самосознания.

При этом лица профессорско-преподавательского состава должны обеспечивать решение задач идеологической работы прежде всего личным примером, требовательностью к себе и обучающимся, привитием им в ходе решения учебных задач практических навыков в идеологической работе с будущими подчиненными, а также участием в проведении мероприятий воспитательного характера [7, с. 29–30].

Несомненно, что в данном случае одним из основных факторов эффективности идеологической работы с курсантами и слушателями является идейная направленность содержания учебного материала, обеспечивающая достижение воспитательных целей занятия. При этом важно не только решать задачу формирования личности, но и коллективов, так как условия военного учебного заведения требуют их сплочения в такой мере, чтобы быть способными выполнить боевые задачи.

В-пятых, идеологическая работа с курсантами обусловлена спецификой организации их учебной и военно-служебной деятельности (строгая регламентация всех сторон жизнедеятельности, четкая субординация во взаимоотношениях, обязательность и безусловная исполнительность и др.).

Данная особенность обуславливает использование более широких воспитательных возможностей, заложенных в военно-служебной и общественной работе курсантов.

Чрезвычайно важно учитывать и то, что будущий офицер – субъект воспитания. В условиях военного учебного заведения также актуализируется самовоспитание.

Анализ сущности и особенностей идеологической работы в Вооруженных Силах, результатов оценки эффективности и практики идеологической работы в военном учебном заведении позволил определить некоторые направления повышения эффективности идеологической работы со слушателями и курсантами в современных условиях.

1. Важным условием повышения эффективности идеологической работы является тщательный анализ преподавателями воспитательных возможностей дисциплины, формулирование воспитательных целей каждого занятия. Основными ориентирами для постановки данных целей являются Кодекс Республики Беларусь об образовании, в котором определены задачи воспитания в системе образования, а также образовательные стандарты, в которых определены соответствующие компетенции.

Вместе с тем анализ опыта использования преподавателями воспитательных возможностей учебного

процесса показывает, что не каждый преподаватель может определить целесообразные воспитательные цели конкретного занятия, правильно их сформулировать и реализовать.

По нашему мнению, помощь в этом может оказать Воспитательная программа, которую целесообразно разработать на каждой кафедре. В данной программе необходимо определить основные задачи воспитания по дисциплине, а изучение каждой темы увязать с воспитательными возможностями конкретного вида занятия и местом его проведения. Это позволит наиболее полно реализовать воспитательные возможности учебной дисциплины и повысить эффективность воздействия на личность обучающегося и воинские коллективы.

2. Наиболее мощным средством воспитательных влияний является пример преподавателя, его личностные качества, особенно преданность Отечеству, воинскому долгу, военной профессии, ценностям и духовным традициям белорусского народа на основе государственной идеологии, дисциплинированность, трудолюбие, уважительное и справедливое отношение к людям, нравственная чистота, честность. При этом сегодня отсутствует как эффективная система мониторинга данной проблемы, так и адаптированная методика формирования авторитета преподавателя. Автор считает, что в положительном решении данной проблемы заложены существенные резервы для совершенствования системы подготовки кадров, повышения эффективности идеологической работы в военном учебном заведении.

3. Особую актуальность в настоящее время приобрела проблема формирования патриотизма как основы обеспечения безопасности государства. На важность упомянутого аспекта указывает и содержание Концепции национальной безопасности страны, где сделан отдельный акцент на защиту традиций и аксиологических основ существования общества.

Соответственно, назрела необходимость в рамках научно-исследовательской деятельности выявить и оценить имеющие место в этой связи проблемы, актуальные для практики, исследовать способы организации их решения. При этом в целях совершенствования научно-методического обеспечения системы идеологической работы, возможно, целесообразно усилить научные потенциалы кафедр идеологической работы и социальных наук, сформировав на базе одной из них научно-исследовательскую лабораторию идеологической работы.

4. С учетом особенностей идеологической работы в Вооруженных Силах на базе кафедры идеологической работы Военной академии Республики Беларусь в 2006 г. создан Клуб идеологического работника (далее – Клуб). Сегодня работа Клуба способствует повышению эффективности идеологической работы посредством обобщения и распространения передового опыта ее организации. Однако в условиях усиливающегося идеологического противоборства на международной арене возникает необходимость более полно использовать его потенциал.

Так, при условии формирования соответствующей организационно-штатной структуры Клуба (начальник Клуба, старшие преподаватели-методисты, научные сотрудники (по направлениям анализа и исследований теории и практики идеологической работы), инженер-программист, заведующий методическим кабинетом и др.) на его базе имеется возможность создать Школу идеологической работы (далее – Школа), ориентированную на получение слушателями идеологического образования.

На базе Школы могут повышать идейно-теоретический уровень должностные лица подразделений высших учебных заведений, члены семей офицеров, активисты структурных подразделений, общественных объединений и организаций. При этом слушатели Школы могут освобождаться от занятий в группах идеологической подготовки, а по окончании Школы успешно выполнять обязанности руководителей групп идеологической подготовки.

Сотрудники Школы также могут быть ориентированы на выполнение методических функций, в том числе разрабатывать базовые материалы для проведения информирования и занятий по идеологической подготовке.

Создание организационно-штатной структуры Клуба обеспечит также более качественное выполнение его задач, позволит увеличить количество выполняемых им функций в соответствии с обстановкой и потребностью повышения эффективности идеологической работы в Вооруженных Силах, повысить качество идеологической подготовки, организовать взаимодействие с соответствующими структурами органов государственной власти в интересах идеологической работы.

5. В целях обеспечения успешного функционирования формируемой интегрированной системы обучения сотрудников идеологических аппаратов государственных органов системы обеспечения национальной безопасности необходимо на современном этапе объединить усилия педагогических работников учреждений образования, осуществляющих подготовку кадров для государственных органов системы обеспечения национальной безопасности, на разработке учебников и учебных пособий. Их совместная работа, по мнению автора, позволит:

- обеспечить правильное понимание всеми сотрудниками государственных органов значения, сущности идеологической работы, критериев оценки ее эффективности;
- улучшить разработку, обоснование методологических вопросов идеологической работы;

- определить наиболее оптимальное содержание учебного материала по идеологической работе и последовательность его изучения;

- систематизировать и обобщить опыт идеологической работы, проводимой в государственных органах;

- максимально учесть конкретно-исторические условия, характер решаемых государственными органами задач, уровень подготовленности идеологических кадров.

Научно обоснованная система идеологической работы в Вооруженных Силах является одним из определяющих условий, обеспечивающих успешное выполнение армией задач по предназначению. Рассмотренные направления повышения эффективности идеологической работы в военном учебном заведении, по мнению автора, позволят нарастить усилия в профильной области в интересах обеспечения военной безопасности государства.

Список литературы

1. О состоянии идеологической работы и мерах по ее совершенствованию: материалы постоянно действующего семинара руководящих работников республиканских и местных государственных органов. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2003. – 192 с.
2. Макаров, В. М. Понятие идеологии в контексте противоборства в сфере смыслов / В. М. Макаров // Идеологические аспекты военной безопасности. – 2008. – № 1. – С. 17–23.
3. Гура, А. Н. Идеологическая работа в Вооруженных Силах Республики Беларусь в системе обеспечения военной безопасности государства / А. Н. Гура // Идеологические аспекты военной безопасности. – 2008. – № 1. – С. 8–16.
4. Гура, А. Н. Система идеологической работы по обеспечению военной безопасности Республики Беларусь: основные приоритеты и перспективы развития / А. Н. Гура // Идеологические аспекты военной безопасности. – 2009. – № 1. – С. 3–7.
5. Инструкция о порядке организации идеологической работы в Вооруженных Силах: приказ Министра обороны Респ. Беларусь от 10 сент. 2014 г. № 967.
6. Сохраним страну! Концептуальные замечания Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко во время участия в мероприятиях по территориальной обороне 3–4 ноября 2011 г. // Информационный бюллетень Администрации Президента Республики Беларусь. – 2011. – № 12(187). – С. 2–11.
7. Об утверждении Инструкции о порядке организации работы военного учебного заведения: постановление М-ва обороны Респ. Беларусь, М-ва образования Респ. Беларусь от 5 марта 2008 г. № 20/20 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2008. – № 81. – 8/18416.

Анотация

В статье на основе исследования особенностей идеологической работы в Вооруженных Силах Республики Беларусь оцениваются теоретико-методологическое обоснование и ключевые направления совершенствования системы идеологической работы в военном учебном заведении.

Summary

The article deals with specific in system of ideological work in Belarusian Armed Forces, and the directions development system of ideological work in Belarusian Military Academy.

Статус философии в университетском образовании и ее роль в подготовке будущего врача

О. А. Вашко,
кандидат философских наук доцент,
Белорусский государственный
медицинский университет

В последнее время в связи с интеграцией белорусской образовательной системы в общемировую, меняющимися аксиологическими ориентирами и потребностями информационного социума, новыми образовательными стандартами наблюдается тенденция вытеснения ряда социогуманитарных дисциплин из учебных программ, сокращения количества академических часов на преподавание философии в вузах, сжатия и изменения содержания философии и философских курсов. Сегодня состояние преподавания философской дисциплины можно оценить как кризисное в сравнении с другими вузовскими дисциплинами, что связано с убежденностью многих представителей общественности в ненужности и непрактичности философского знания.

Тем не менее в ситуации личного духовного поиска своего места в мире, определения ценностных ориентиров думающий человек обращается к философованию, философскому знанию, используя философские методы. В связи с этим немаловажную роль играет изучение философии в вузе, так как философское знание позволяет реализовать мировоззренческую, гносеологическую, аксиологическую и методологическую функции при формировании профессиональной элиты социума. Профессор Оксфордского университета М. Дамметт отмечает, что философия занимает в культуре нишу человеческой мудрости [1, с. 16].

Цель данной статьи – привлечь внимание общественности к статусу философии в университетском образовании, в том числе и медицинском, посредством определения места философии в классическом университете прошлого и выявления граней соприкосновения философского и медицинского знания, акцентировать внимание на областях применения философии в профессиональной деятельности медицинского специалиста.

Статус философии в классическом университетском образовании

Еще древние греки считали, что «философия – мать всех наук», из лоно которой выросло все остальное научное знание, в том числе и медицина. Также в истории университетского образования, начиная с эпохи Средневековья, философский факультет имел статус базисного, хотя и назывался низшим, задавал требуемый фундамент необходимого знания для обучения на высших факультетах – медицинском, юридическом и теологическом. Позднее И. Кант по этому поводу писал: «В каждом университете должно быть и такое отделение, т. е. философский факультет. Он служит для того, чтобы контролировать три высших факультета и тем самым быть полезным им, ибо важнее всего истина (существенное и первое условие учености вообще); полезность же, которую обещают для целей правительства высшие факультеты, есть лишь второстепенный момент» [2, с. 324].

К сожалению, в настоящее время, как и на протяжении всего своего существования, философии всегда приходится защищать и отстаивать свой статус, особенно в университете. В истории университетского образования наиболее яркими защитниками статуса философии являлись классики немецкой философии XVIII–XIX вв., которые развернули конструктивную дискуссию о месте философии в университетском образовании, определили поле ее действия, ценность по сравнению с другими науками, расставили основные акценты в функционировании философского факультета и обосновали высокий статус философии в социальной жизнедеятельности.

В XVIII в. И. Кант (1724–1804) в своей работе «Спор факультетов» (1798) аргументированно защитил статус философского факультета в иерархии фа-

культетов и обосновал роль философии как дисциплины в университетском образовании. Он полагал, что деление факультетов на низшие и высшие обусловлено потребностями государства, а не университета и науки. «Правительство же интересуется прежде всего тем, при помощи чего оно может оказать наиболее сильное и длительное влияние на народ, и именно таковы предметы высших факультетов» [2, с. 315].

По мнению И. Канта, только низший артистический или философский факультет проявлял заботу о потребностях науки и имел право самостоятельно изменять и совершенствовать свои научные принципы. С точки зрения философа, существование независимого от государства факультета было необходимо для него самого, так как именно этот факультет мог свободно обсуждать все распоряжения, а функция разума заключалась в доведении истины до общества. То, что данный факультет, несмотря на свободу, назывался низшим, философ объяснял тем, что отдающие приказы чувствовали себя всегда более значимыми деятелями, чем те, кто не мог приказывать, но обладал большей свободой.

Низший философский факультет нес ответственность за истинность учений, был способен судить свободно и автономно, подчинялся только законам разума. Он контролировал три высших факультета и тем самым приносил пользу и истину, а в этом суть учености. «Ведь именно эта непритязательность, стремление быть свободным, а также не мешать другим свободно отыскивать истину на пользу всем наукам и поставлять ее для любого применения высшим факультетам, – все это философский факультет должен рекомендовать самому правительству как находящееся вне всякого подозрения и, более того, как безусловно необходимое» [2, с. 324]. Государство не имело права запретить деятельность философского факультета, а другие факультеты должны были учитывать его высказывания.

Проблему значимости философии среди дисциплин в университете затронул Фридрих Шлейермахер (1768–1834) в своем произведении «Случайные мысли об университетах в немецком смысле» (1808). Он тоже считал, что все начинается с философии, с чистой спекуляции и со всего, что относится к пропедевтическому переходу от школы к университету. Только жизнь университета основывалась на том, что это не пустая форма спекуляции, а развитие разума и его деятельности как необходимого условия и среды всех реальных знаний. Именно в университете проявлялись чистая философия, спекуляция, увлечение целостностью и взаимосвязь всего познания и природы знания. Без философского стиля мышления, который выражался в методе, языке, представлении любого научного труда, невозможна была научная деятельность, полагал Ф. Шлейермахер [3, с. 556–557, 569–571]. Таким образом, в университете признавалось, что философские занятия лежали в основе всего, что вообще изучается.

В XIX в. предлагаемые Вильгельмом Гумбольдтом (1767–1835) принципы и идеалы (свобода наук, единство обучения и исследования, наука как образование) реализовались в философском образовании, воплотились в механизме его осуществления, оказали воздействие на рост значимости комплекса социально-гуманитарных дисциплин. Ученый подчеркивал значимость общеобразовательных дисциплин как в школе, так и в университете, которые, согласно его концепции, готовили к обучению на любом из факультетов и способствовали развитию математического, социально-исторического и философско-лингвистического мышления [4]. В результате В. Гумбольдт проводит общеобразовательную идеологию вслед за И. Кантом и подтверждает, что из философского образования невозможно создать специальную профессию. Для ученого философия становится «кроной» всех наук или областью применения различных наук, а общеобразовательность философии заключается не в самом предмете, а в философствовании в рамках других университетских дисциплин. В результате философское мышление становится частью всех изучаемых наук. Суть заключается в том, чтобы объективную науку соединить с субъективным образованием [4]. Университет в соответствии с концепцией В. Гумбольдта в значительной степени ориентировался на гуманитарные дисциплины, что благоприятно сказывалось на росте популярности философского знания и его расцвете.

Далее Георг Гегель (1770–1831) обратился к вопросам философского образования и изложил оценочный взгляд на него, выделил ориентиры в организации и преподавании философских дисциплин. На основе своего опыта он написал письмо «О преподавании философии в университетах» (1816) и доклад «О преподавании философии в гимназиях» (1821), в которых изложил наиболее значимые идеи о смысле и содержании преподавания философии для учащегося.

В своих сочинениях о проблемах образования Г. Гегель делает акцент на преподавании философских дисциплин на ранней стадии образования – в гимназическом обучении: получение философских знаний должно осуществляться уже там, так как это подготовительный этап развития духа, формирования философского мышления, изучения древних языков. Философ обращается к рассмотрению гимназического образования, так как оно формирует задатки индивида к дальнейшему обучению, направляет его. «Философия как пропедевтическая наука, – по словам Г. Гегеля, – должна давать формальное образование и упражнение для мышления» [5, с. 424].

Таким образом, немецкие мыслители обосновали ряд ценностей, которые игнорирует современное общество, занижая статус философии в университетском образовании. Во-первых, философский факультет являлся единственным, подчиняющимся законам разума, обладающего возможностью критического анализа. Во-вторых, философский факультет и обучение философскому стилю мышления способствовали

развитию самой науки в университете, принося пользу обществу, что возможно благодаря имеющейся свободе духа. В-третьих, обучение на высших факультетах основывалось на полученных знаниях на базовом философском факультете и учитывало предлагаемые им тенденции, что подтверждало его привилегированный статус в университете и особую роль в обществе. Кроме этого, предложенные в теории идеи реализовались на практике в немецких университетах, произошла гуманитаризация образования и воплощение гумбольдтских принципов в модели Берлинского университета. Таким образом, общеобразовательность философского знания и философствование как тренировка мыслительного аппарата являются неотъемлемыми элементами классического университетского образования.

Кризис философии в современном университете

В современном обществе можно отметить тенденцию падения авторитета социогуманитарных наук, в том числе и философии, в университетском образовании. Об этом свидетельствует дискуссия о месте философии в современном университете, о ее содержании, роли и значимости, развернутая современными философами. Авторы отмечают, что «по многим университетам» (как западным, так и отечественным) «прокатилась волна сокращений», «реструктуризаций», «объединений», «слияний», «укрупнений» и прочих административных трансформаций, свидетельствующих об устойчивой тенденции системного «изживания» философии, когда-то «выступавшей неотъемлемым базовым элементом университетского образования» [6, с. 7]. Как подчеркивает белорусский философ Н. Семенов, «... всё меньше творчества, всё больше процеженной и специально упакованной информации; важно не мыслить, а знать, причем знать именно подобранное и дозированное» [6, с. 132].

Прагматичный подход в науке и образовании угрожает выживанию философского знания в обществе, полезность которого сложно отразить посредством экономических показателей. Т. В. Адорно отмечает: «И было бы уже чем-то значительным, если бы философия поставила себе в обязанность поднять сознание людей о самих себе до уровня их знания о природе, вместо того чтобы они, подобно пещерным жителям, жили в тени своего представления о космосе, в котором влачит беспомощное существование наименее разумный вид homo» [7, с. 24].

Эти общие тенденции коснулись и медицинских вузов. Статус и роль философии в профессиональной деятельности врача занижается в среде медицинских специалистов и студентов медицинского вуза. Данное отношение подтверждается фактом сокращения количества часов на философию в программах, а также в замене экзамена дифференцированным зачетом, что порождает еще более индифферентные и скептические настроения среди студентов в отношении изучения данного предмета.

С целью получения информативной картины видения и оценки статуса философии молодежью в вузе в 2015 г. был проведен опрос среди студентов второго курса Белорусского государственного медицинского университета (БГМУ). Согласно опросу выявлено, что большая часть студентов (60 %) осознают необходимость изучения социогуманитарных наук в медицинском вузе, 27 % респондентов отметили дисциплину «Философия» как наиболее полезную среди преподаваемых социальных дисциплин («Философия», «Политология», «Основы идеологии белорусского государства», «Социология», «История Беларуси», «Великая Отечественная война»). Кроме этого, большинство студентов (41 % от числа опрошенных) подчеркнули целесообразность изучения философии на пятом или шестом курсе, а не на младших курсах. Заинтересованность в философском знании вне учебной программы проявил 31 % опрошенных, и это значительная цифра, принимая во внимание специализацию вуза. Что касается формы и методики преподавания социогуманитарных дисциплин в БГМУ, то 59 % респондентов оценили преподавание позитивно.

Сложившуюся картину во взглядах студенческой молодежи можно оценить скорее как положительную, учитывая небольшое количество часов, отводимых в вузе на изучение философии, абстрактность, теоретичность и сложность излагаемого философского материала, а также «вымирание» лекции как формы преподавания. Опрос студентов БГМУ подтвердил наличие проблемы в понимании роли и оценке значимости философии в университетском образовании медицинских специалистов.

В данной ситуации актуальным является привлечение внимания общественности и лиц, принимающих решения, к статусу философского знания, обоснование его существенной роли и высокой значимости для образования и профессиональной деятельности медицинского специалиста. Известно, что изучение философии способствует формированию всесторонне развитой личности, критически мыслящего профессионала, духовного интеллектуала, а философское знание закладывает ценностную компоненту, навыки комплексной, объективной оценки окружающей действительности и рационально-логические основы мышления. Значительную роль в формировании соответствующего уровня культурного развития будущего врача отводится философии. Как отмечал Гиппократ, «ведь врач-философ равен богу. ... Все, что ищется для мудрости, все это есть и в медицине, а именно: презрение к деньгам, совесть, скромность, ... уважение, суждение, ... изобилие мыслей, знание...» [8]. Философ Нового времени Френсис Бэкон также писал, что «медицина, не основанная на философии, не может быть надежной» [9, с. 8].

Значимость философии в профессиональной деятельности врача

В сегодняшнем сложном, противоречивом, интенсивно развивающемся мире философия помогает не

только расширить мировоззрение, увидеть варианты возможностей, объективно оценить ситуацию, осознать себя, но и, прежде всего, сформировать гуманное и по-настоящему заинтересованное и ответственное отношение к пациенту у медицинского специалиста. Как отмечает профессор А. И. Зеленков, «философия – это еще и уникальный культурный ресурс, без которого невозможно сформировать и воспитать критически мыслящую и подлинно свободную личность» [6, с. 118]. Профессор Киево-Могилянской академии С. Пролев подчеркивает, что «философия важна как реальная история (и результат) развития человеческого мышления и культурного самоопределения человека» [6, с. 131].

Значимость философствования в жизни врачей и их медицинской практике иллюстрируется в монографии С. Я. Чикина «Врачи-философы», в которой автор прослеживает появление врачей-философов в мировой истории, отмечая их вклад в развитие философской мысли и медицины [10].

Можно выделить следующие грани соприкосновения философского и медицинского знания, свидетельствующие о применении философского знания в жизни и профессиональной деятельности медицинских специалистов.

Во-первых, философия и медицина как формы знания имеют очень древние корни, а их общий предмет исследования – человек – различается по способу исследования: медицину интересует преимущественно тело человека и физические составляющие, философию – душа и духовность, однако проблема выживаемости человека едина для обеих. К тому же власть медицинского специалиста заключается в профессиональном вмешательстве в психику и тело пациента, что обуславливает особые гуманистические требования к врачу.

Во-вторых, на стыке медицинского и философского знания в XX в. получила развитие область психосоматической медицины. Исходя из подходов, сформировавшихся в данной области, причины соматических заболеваний следует искать в нервных расстройствах, психических переживаниях или духовном кризисе пациента. В основе психосоматики лежит решение психофизиологической проблемы исходя из контекста понимания личности и организма как единого целого. В сегодняшнем многовариантном мире, полном новых вирусов, медицинских открытий, развивающихся неотехнологий, сложных процессов в человеческом организме в области медицины, очень важно восприятие единства телесного и духовного в человеке. С помощью подходов, применяемых в психосоматической медицине, можно выявить и лечить не следствия, а причины болезней на основе использования психоаналитических знаний и изучения личности больного. В данном случае врачу полезно апеллировать в том числе и к использованию междисциплинарного философского знания.

В-третьих, для медиков особо сложными и не полностью изученными феноменами, которые исследуются не без помощи философов и психологов, являются мозг и сознание. До сих пор актуальна проблема объяснения феномена сознания, которое медицинские специалисты часто рассматривают только исходя из изучения функций мозга и его физиологических особенностей, однако, как подтверждают многие научные исследования, сам феномен сознания намного сложнее. К тому же именно на стыке философии, психологии и медицины сформировалось направление психоанализа, основы которого заложил З. Фрейд, посвященное исследованию феномена бессознательного, послужившее теоретической базой дальнейшего развития западной психоаналитической медицинской практики.

В-четвертых, вопросы биомедицинской этики, столь актуальные в последние годы, неразрывно связаны с философским знанием. Расширяются дискуссии об абортах, эвтаназии, медицинских экспериментах, в которых немаловажной и весомой составляющей являются этические идеалы, нормы и ценности. При этом биоэтика начинает выполнять прогностическую и прагматическую функции.

В-пятых, для студента-медика важной составляющей философского знания является формирование профессиональной этики врача, что должно включать определенные нормы и правила поведения во взаимоотношениях с пациентом, что весьма значимо в XXI веке, когда медицина превратилась в сферу услуг. Проблемы врачебной этики и деонтологии взаимосвязаны с нравственностью, так как врачу приходится сталкиваться с внутренним миром пациента. Именно в рамках этики врача определяются правила информированного согласия пациента, честности, конфиденциальности, неразглашения врачебной тайны, неприкосновенности личной жизни. Освоение философского знания является составной частью формирования духовно-нравственных, аксиологических, гуманистических и эстетических ориентиров медицинского специалиста.

Далее можно выделить следующие области применения философских знаний в медицинской практике и врачебной деятельности.

В профессиональной деятельности врача активно используется логическая компонента философского знания. Философия как «искусство грамотно мыслить», думать на высоком интеллектуальном уровне дополняет компетенции специалиста в области медицины и учит логике правильного мышления, объективному всеохватывающему беспристрастному рассмотрению проблемы, аргументированному обоснованию своей позиции, например, грамотной постановке и объяснению диагноза, выявлению причин болезни, компетентному назначению лечения. Философия направлена на развитие мыслительного аппарата специалиста, растит думающего врача, позволяет увидеть вари-

анты и альтернативы развития событий, раскрывает горизонты возможностей, формирует способность грамотной аргументации. Как отмечает В. Подорога, «мыслить – это как раз видеть, почему прежний образец познания не пригоден к использованию в сегодняшнем времени» [11, с. 28]. Владение логическими знаниями формирует у медицинского специалиста навык критической оценки собственных рассуждений – рефлексии. При изучении дисциплины значимы упражнения в философии, что формирует гибкость ума, высокий профессиональный уровень, ведет к общекультурному росту. В современном сложном мире философская эрудиция медицинского специалиста представляет собой ценность, которая не девальвируется.

Нельзя переоценить значение методологической функции философского знания во врачебной деятельности, так как именно философия формирует методологическую базу необходимых знаний. Особенно значим для будущего врача, да и для любого медицинского специалиста, раздел философии науки, в котором излагаются формы научного познания (научный факт, проблема, гипотеза, теория) и раскрываются научные, философские и логические методы исследования. Данными методами пользуется любой студент, ученый, медик при изучении и анализе всех медицинских вопросов и феноменов. Каждый медик в определенной степени в своей познавательной и научной деятельности стихийно либо сознательно применяет общелогические методы анализа, синтеза, дедукции, индукции, а следовательно, прибегает к знанию раздела философии науки.

Таким образом, в настоящее время выявлена необходимость повышения статуса философии в системе медицинского образования, что обусловлено существенной ролью философского знания в формировании общекультурного и профессионального содержания мировоззрения врача в связи с увеличением объема знаний и расширением возможностей медицинских технологий.

Многие теоретические основы философского знания важны для медицинских специалистов в профессиональной деятельности, особенно знание таких разделов, как философская антропология, философия

сознания, методология науки, и таких философских наук, как этика и логика.

В современном социуме составной компонентой высшего медицинского образования должна являться философско-методологическая подготовка врача, так как в каждой области медицины врачу необходимо решать задачи логического, аксиологического и этического характера. Современное общество нуждается в медицинских специалистах, обладающих высокой интеллектуальностью, широким кругозором, творческим мышлением и гуманностью, в формировании которых существенную роль играет изучение философии.

Список литературы

1. Dummett, M. The place of philosophy in European culture / M. Dummett // European Journal of Analytic Philosophy. – 2012. – Vol. 8, № 1. – P. 14–23.
2. Кант, И. Спор факультетов, 1798 / И. Кант // Сочинения: в 6 т. / И. Кант. – М.: Мысль, 1966. – Т. 6. – С. 257–347.
3. Schleiermacher, F. Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschen Sinne / F. Schleiermacher // Schleiermachers Werke. Neuedruck der 2. Auflage. – Leipzig: Scientia Verlag, 1967. – Vierte Band. – S. 533–643.
4. Benner, D. Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine Problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform / D. Benner. – Weinheim und München: Juventa Verlag, 1990. – 232 s.
5. Гегель, Г. О преподавании философии в университетах / Г. Гегель // Работы разных лет: в 2 т. / Г. Гегель. – М.: Мысль, 1970. – Т. 1. – С. 417–427.
6. Топос. Философско-культурологический журнал. – 2012. – № 1. – 191 с.
7. Адорно, Т. В. Для чего еще философия / Т. В. Адорно // Топос. Философско-культурологический журнал. – 2012. – № 1. – С. 14–26.
8. Гиппократ. Клятва. Закон. О враче. Наставления / Гиппократ. – Минск: Современная литература, 1998. – 831 с.
9. Философия медицины / Ю. Л. Шевченко [и др.]. – М.: ГЭОТАР-Ф56 МЕД, 2004. – 480 с.
10. Чикин, С. Я. Врачи-философы / С. Я. Чикин. – М.: Медицина, 1990. – 384 с.
11. Подорога, В. О чём спрашивают, когда спрашивают, что такое философия? / В. Подорога // Топос. Философско-культурологический журнал. – 2012. – № 1. – С. 27–35.

Аннотация

В статье рассматривается одна из наиболее актуальных проблем сегодняшней системы высшего образования – вопрос о статусе философии в университете и ее роли в подготовке квалифицированного врача. Автор определяет место философии в классическом университете прошлого, приводит данные социального опроса студентов ведущего медицинского вуза об оценке места философии в высшем образовании, выделяет грани соприкосновения медицинского и философского знания, отмечает области применения философского знания в профессиональной деятельности медицинских специалистов.

Summary

In the article it is raised one of the most actual problems of contemporary system of high education, namely the status of philosophy at the university and its role in the training of a qualified doctor. The author determines the place of philosophy at the classical university of the past, represents social survey data of students at the leading medical university on the issue of the evaluation of the place of philosophy in high education, as well as distinguishes the common spheres of medical and philosophical knowledge, shows application of the philosophical knowledge in the professional work of medical specialists.

Особенности КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ у студентов разных врачебных специальностей

Е. И. Комкова,

зав. кафедрой юридической психологии,
кандидат психологических наук доцент,
Минский инновационный университет;

Ю. В. Михайлюк,

магистр психологических наук, аспирантка,
Республиканский институт высшей школы

Анализ различных подходов к рассмотрению структуры коммуникативной компетентности показывает, что большинство авторов включают в ее состав когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. В структуру коммуникативной компетентности могут входить также мотивационный и оценочный компоненты.

На основе обобщения многих авторских позиций коммуникативная компетентность рассматривается как сложное образование, которое включает в себя когнитивный (познавательный), операционно-деятельностный (поведенческий), мотивационно-потребностный и эмоционально-ценностный компоненты [1].

В данной статье рассматриваются особенности проявления когнитивного компонента коммуникативной компетентности у студентов разных врачебных специальностей.

Как известно, когнитивный компонент является значимым в структуре коммуникативной компетентности будущего врача. Его основу составляют когнитивные процессы личности, коммуникативные знания профессионального поля деятельности, характеризующиеся адекватным обменом информации с учетом норм и образцов коммуникативного поведения [2].

На уровне перцепции важны знания о механизмах межличностного восприятия: эмпатии, аттракции, социальной рефлексии, что характеризуется адекватным осмыслением ситуации.

На уровне коммуникации важны:

- знание норм вербального общения (грамматических – требования к речи, обусловленные законами языка и правилами сочетания слов в предложении; логических – правила организации речи, обусловленные требованиями четкого выражения мысли (определенность, достоверность, последовательность, доказательность); психологических – требования к подбору слов и синтаксических конструкций, обусловленные психологическими особенностями партнеров по общению (доступность, содержательность)). Учет психологического состояния партнера по общению в профессии врача особенно важен;

- умение применять средства невербального общения;

- знание основных видов коммуникативных барьеров и способов их преодоления;

- знание каналов восприятия и передачи информации [3, с. 57].

На уровне интеракции необходимы знания:

- о стратегиях поведения, взаимодействия по отношению к партнерам по общению (соперничество, сотрудничество, компромисс, приспособление);

- о стилях взаимодействия (диалогический, авторитарный, манипулятивный, альтруистический, конформный, индифферентный);

- о типах взаимодействия (кооперация, конкуренция, конфликт).

Объектом исследования в статье выступает коммуникативная компетентность студентов в процессе обучения. Предметом – когнитивный компонент коммуникативной компетентности у студентов медицинского вуза.

Цель исследования: выявить особенности когнитивного компонента коммуникативной компетентности у студентов медицинского вуза, обусловленные разными врачебными специальностями.

В исследовании приняли участие 713 студентов I–VI курсов в возрасте от 16 до 29 лет. Средний возраст – 19,98 лет.

Для изучения особенностей структуры коммуникативной компетентности у студентов медицинского университета были выделены четыре группы.

Первая группа – студенты I–V курсов стоматологического факультета (СФ). Общее количество – 150 человек: из них 28 юношей и 122 девушки. Средний возраст – 19,55 лет.

Вторая группа – студенты I–VI курсов педиатрического факультета (ПФ). Общее количество – 181 человек: из них 21 юноша и 160 девушек. Средний возраст – 20,18 лет.

Третья группа – студенты I–VI курсов медико-профилактического факультета (МПФ). Общее количество – 201 человек: из них 16 юношей и 185 девушек. Средний возраст – 20,07 лет.

Четвертая группа – студенты I–VI курсов лечебного факультета (ЛФ). Общее количество – 181 человек: из них 23 юноши и 158 девушек. Средний возраст – 20,03 года.

Для изучения когнитивного (познавательного) компонента коммуникативной компетентности были использованы отдельные шкалы пяти методик: «Уровень общительности» В. Ф. Ряховского, Пятифакторный личностный опросник МакКрае – Коста, «Диагностика уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко, «Исследование самооотношения» С. Р. Пантелева, «Диагностика оценки самоконтроля в общении» М. Снайдера.

Одним из показателей когнитивного компонента коммуникативной компетентности является уровень общительности.

Сравнение студентов различных факультетов свидетельствует о том, что самый высокий уровень общительности был выявлен у студентов лечебного факультета, а самый низкий – у студентов педиатрического факультета, тем не менее, данные различия не являются статистически значимыми.

Для сравнения показателей личностных качеств, входящих в структуру когнитивного компонента ком-

муникативной компетентности, использовался Пятифакторный личностный опросник МакКрае – Коста.

Анализ таблицы 1 показывает существование значимых различий между студентами разных факультетов по показателю «Пластичность – ригидность». Пластичность и ригидность представляют собой свойство темперамента, которое проявляется в том, насколько легко и быстро приспосабливается человек к внешним воздействиям. Пластичный человек моментально перестраивает поведение, когда обстоятельства меняются. Ригидный в изменившихся условиях действует инертно, с опорой на старые модели поведения, с большим трудом меняет свою линию поведения. В частности, студенты стоматологического факультета значимо более пластичны, чем студенты лечебного факультета, которые в большей степени склонны проявлять ригидность.

Были обнаружены значимые различия между студентами по показателю «Теплота – равнодушие». Теплота описывает свойство личности иметь склонность к сочувствующему и понимающему поведению. Равнодушие в этом случае, наоборот, описывает человека безразличного к переживаниям других. В частности, студенты стоматологического факультета в значимо большей степени склонны демонстрировать теплоту, чем студенты лечебного факультета.

Значимые различия между студентами обнаружены по показателю «Понимание – непонимание». Понимание определяет склонность личности искренне понимать других или положительно воспринимать поступающую информацию. В то же время непонимание связано с неспособностью личности понимать окружающих. В частности, студенты медико-профи-

Таблица 1

Средние значения и уровни значимости различий (по критерию F-Фишера, при $p \leq 0,05$) показателей личностных качеств, входящих в структуру когнитивного компонента коммуникативной компетентности

Шкалы	Факультеты (среднее арифм.)				Значим. (p)
	СФ	ПФ	МПФ	ЛФ	
Общительность – замкнутость	9,83	9,49	9,73	9,99	0,258
Экстраверсия – интроверсия	11,07	10,7	10,38	10,61	0,128
Сенситивность – нечувствительность	10,4	10,51	10,2	10,4	0,587
Пластичность – ригидность	55,65	57,13	55,75	57,97	0,039
Эмоциональная лабильность – эмоциональная стабильность	49,75	51,09	49,76	50,92	0,469
Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость	10,75	10,7	10,55	10,69	0,922
Самоконтроль – импульсивность	10,75	11,19	10,57	10,81	0,233
Активность – пассивность	10,44	10,61	10,29	10,48	0,679
Теплота – равнодушие	10,83	11,27	11,03	11,55	0,049
Понимание – непонимание	11,57	11,77	11,32	11,93	0,048
Уважение других – самоуважение	54,83	56,27	54,17	57,23	0,013
Самокритика – самодостаточность	10,4	10,67	10,21	10,51	0,446
Экспрессивность – практичность	11,25	11,45	11,46	11,69	0,414
Любопытство – консерватизм	11,45	12,08	11,74	12,27	0,023
Любознательность – реалистичность	11,46	11,83	11,49	11,9	0,219
Артистичность – отсутствие артистичности	11,09	11,26	10,87	11,72	0,004

лактологічнага факультэта в значимо большай ступені схвонны праявляць разуменне, чым студэнты лекавага факультэта.

Значымыя разліччыя былі такжэ выявлены паміж студэнтамі па паказателю «Уважэнне другіх – самоуважэнне». У людзей с высокім узроўнем уважэння другіх, як правіла, уважэнне к другім вышэ, чым к себе, пэўнаму в пріорытэце в іх жыцці не оні самі, а акружаючыя. В то же время доминирование самоуважения снижает роль других людей в жизни испытуемых. В частности, студенты стоматологического факультета в значимо большай ступені схвонны дэманстравіраваць уважэнне другіх, чым студэнты лекавага факультэта; студэнты медыка-профілактычнага факультэта в значимо большай ступені схвонны дэманстравіраваць уважэнне другіх, чым студэнты пэдыятрычнага факультэта; студэнты медыка-профілактычнага факультэта в значимо большай ступені схвонны дэманстравіраваць уважэнне другіх, чым студэнты лекавага факультэта.

Па рэзультатам ісследавання былі выявлены разліччыя паміж студэнтамі па паказателю «Любопытство – консерватизм». Любопытство апрадэляецца як свайства лчыносы, звязаннае с праявлінем павышэннага інтэреса ко всему новаму і інтрыгуячэму. В частности, студенты стоматологического факультета в значимо большай ступені схвонны праявляць любопытство, чым студэнты пэдыятрычнага і лекавага факультэтов.

Такжэ можна адрметыць разліччыя паміж студэнтамі па паказателю «Артстычнасьць – адрсутствіе артстычнасы». Артстычнасьць характэрызует людзей, у котрых на дастаточна высокім узроўне развот талант творчэскага мастэрства в камунікабельнасы і абыенні с другымі людзьмі. В частности, студенты пэдыятрычнага і медыка-профілактычнага факультэтов в значимо большай ступені схвонны праявляць артстычнасьць, чым студэнты лекавага факультэта.

Ещэ адной важной характэрыстыкай когнітывнага кампанэнта камунікатывнасы компэтэнтнасы явлэется развотэсть эмпатычэскасы спосабнасы. Для ісследавання данной характэрыстыкы іспользавалась мэтодыка «Дыагностыка узроўня эмпатычэскасы спосабнасы» (В. В. Бойко). В рамках данной мэтодыкы аналізавалысь слэдуючыя паказателы (таблцыца 2):

- устанавкы, спосабствуючыя эмпатыі ілі прэпятствуючыя ёй, – могуць аблэгчаць ілі затрудняць

дэяствіе эмпатычэскасы каналы лчыносы. Эффэктывнасьць эмпатыі могуць снзыжацься, еслы чэловек старатэсь ізбэгаць лчыных кантактов, счытает неуместным праявлінем любопытства к другой лчыносы, убэждает себя спокойно адрносытья к прэжываніям і прэблэмам акружаючыых;

- пронікаючыя спосабнасьць к эмпатыі – пазвояет сздавать атмосфэру адркытосты, доверытельнасы, задушэвносты, стрэмлэніне своым пэвэдэніем і адрношэніем к партнэрам спосабствоваць інформачіонно-энергетычэскаму абыену. Расслаблэніне партнэра содействует эмпатыі, пэмогает раскырытью і эмпатычэскаму постыжэнію;

- ідэнтыфікацыя в эмпатыі – умэніне пэнять другогэ на аснове сопэрежываніы, постановкы себе на мэсто партнэра. В аснове ідэнтыфікацыы лэжат легкысть, подвзыжность і гыбкысть эмоцыы, спосабнасьць к подражачію.

Рэзультаты эмпырычэскаго ісследавання показалы, что мэжду студэнтамі стоматологычэскаго, пэдыятрычэскаго, медыка-профілактычэскаго і лекавага факультэтов адрсутствують значымыя разліччыя па узроўню эмпатычэскасы спосабнасы.

В струкчэре когнітывнаго кампанэнта камунікатывнасы компэтэнтнасы такжэ выдэляють такой покказателю, как «самоадрношэніне лчыносы», котрый оказываает влываніне на камунікабельнасьть чэловэка.

Для ісследавання самоадрношэнія в настэющэм ісследаванні прымэнялась мэтодыка «Ісследаваніне самоадрношэнія» С. Р. Пантэлеева. В рамках данной мэтодыкы аналізавалысь слэдуючыя покказателы (таблцыца 3):

- самоабынэніне – характэрызует выражэноньность адррыцатэльных эмоцыы в адррес своего «Я». Высокыя значэнія могуць наблэдовать у тех, кто вдыт в себе прэжде всего недостаткы, кто готыт поставыть себе в выну все своы промахы і неудачы. Низкыя значэнія абыружывають тэндэncyю к адррыцачію собствэнной выны в конфлтыктыных сытуачыях.

- самоуважэнне – выявляет самоуважэнне, адрношэніне к себе как к уверэнному, самостэятэльному, волевому і надежному чэловэку, котрый знает, что ему есть за что себя уважачь. Высокыя значэнія характэрызуют выражэноньность самоуверэнность, оощущэніне сылы собствэнного «Я», высокыю смелысть в абыенні. Низкыя значэнія атражачють неуважэнне к себе, звязаннае с неувэрэнностью в своых возмозжностях, с сомнэніем в своых спосабностях.

Таблцыца 2

Средне значения и уровни значимости различий (по критерию F-Фишера, при $p \leq 0,05$) показателей эмпатических способностей, входящих в структуру когнитивного компонента коммуникативной компетентности

Шкалы	Факультеты (среднее арифм.)				Значим. (p)
	СФ	ПФ	МПФ	ЛФ	
Установки, способствующие эмпатии	3,47	3,6	3,51	3,67	0,473
Проникающая способность к эмпатии	3,15	3,23	3,29	3,41	0,274
Идентификация в эмпатии	3,28	3,06	3,19	3,19	0,513

Средние значения и уровни значимости различий
(по критерию F-Фишера, при $p \leq 0,05$) показателей самооотношения,
входящих в структуру когнитивного компонента коммуникативной компетентности

Шкалы	Факультеты (среднее арифм.)				Значим. (p)
	СФ	ПФ	МПФ	ЛФ	
Самообвинение	4,59	4,91	4,74	4,82	0,71
Самоуважение	29,54	29,66	29,33	30,56	0,236
Самоуверенность	9,48	9,65	9,53	9,99	0,22
Саморуководство	7,45	7,55	7,09	7,45	0,208
Зеркальное Я	6,31	6,02	6,26	6,58	0,097
Самоценность	9,19	9,52	9,46	9,75	0,273
Самопринятие	7,45	8,08	7,7	7,75	0,042
Самопривязанность	4,87	4,83	4,96	4,51	0,278
Аутосимпатия	21,51	22,43	22,11	22,01	0,437
Внутренняя неустроенность	10,41	11,29	10,52	10,87	0,472

- самоуверенность – высокие значения характеризуют отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому человеку, достойному уважения; низкие – неудовлетворенность своими возможностями, ощущение слабости, сомнения в способности вызывать уважение;

- саморуководство: представление о том, что субъект сам является источником активности как в деятельности, так и в сферах, касающихся личности, наблюдается выраженное переживание своего Я как внутреннего стержня, организующего его как личность в деятельности, общении; чувство того, что судьба находится в его собственных руках, способность справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самого себя – высокий полюс. Переживание подавленности его Я внешним условиям, плохая саморегуляция, отсутствие тенденции искать причины и результаты поступков и деятельности, а также его личностных особенностей в самом себе – низкий полюс.

- зеркальное Я: представление о том, что его личность, характер и деятельность способны вызывать у других людей уважение, симпатию, одобрение и понимание, положительное отношение к себе – высокий полюс; отсутствие такого представления – низкий полюс;

- самоценность можно описать как ощущение ценности собственной личности и предполагаемая ценность своего Я для других. Эмоциональная оценка своего Я по внутренним, интимным критериям духовности, богатство внутреннего мира – высокий полюс. Сомнение в ценности собственной личности, недооценка своего духовного Я, отстраненность и безразличие, потеря интереса к своему Я и своему внутреннему миру – низкий полюс;

- самопринятие описывается как чувство симпатии к самому себе, согласие со своими внутренними побуждениями. Принятие самого себя таким, как он есть, дружеское, снисходительное отношение к само-

му себе – высокий полюс. Низкие результаты частично совпадают с самообвинением;

- самопривязанность – это желание или нежелание изменять себя. Высокий полюс – полное принятие себя, вплоть до самодовольства, некоторая ригидность Я-концепции, отрицание возможности, желания развивать себя, даже в лучшую сторону. Иногда это привязанность к неадекватному образу Я как один из защитных механизмов самосознания. Низкий полюс – сильное желание изменений, неудовлетворенность собой, тяга к соответствующим идеальным представлениям о самом себе;

- аутосимпатия – данный фактор является интеграционным: в него вошли значения шкал «самоценность», «самопринятие» и «самопривязанность». Эти шкалы в наиболее чистом виде отражают эмоциональное отношение испытуемого к своему «Я»;

- внутренняя неустроенность – данный фактор также является интеграционным и содержит значения шкал «внутренняя конфликтность» и «самообвинение». Он связан с негативным самооотношением, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения.

Таким образом, анализ различий между студентами разных врачебных специальностей по уровню выраженности показателей самооотношения позволил выявить значимые различия между студентами педиатрического и медико-профилактического факультетов. В частности, было установлено, что у студентов педиатрического факультета показатели по данной шкале значимо выше, чем у студентов медико-профилактического факультета. Это значит, что студенты педиатрического факультета в большей степени проявляют чувство симпатии к самим себе, демонстрируют согласие со своими внутренними побуждениями, тогда как студенты медико-профилактического факультета в большей степени склонны к самообвинению.

Важным показателем в структуре когнитивного компонента коммуникативной компетентности является самоконтроль в общении, который в данном исследовании диагностировался при помощи методики «Диагностика оценки самоконтроля в общении» М. Снайдера. Низкие показатели по данной методике показывают низкий коммуникативный контроль, свидетельствующий о том, что поведение испытуемого устойчиво, и он не считает нужным меняться в зависимости от ситуации. Такие люди способны к искреннему раскрытию в общении. В то же время высокие показатели говорят о высоком коммуникативном контроле. Такие люди легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо чувствуют и могут предвидеть впечатление, которое они производят на окружающих.

Сравнительная оценка самоконтроля в общении у студентов различных факультетов не позволила выявить значимых различий ($F = 0,66$, $p = 0,577$). Тем не менее можно отметить, что показатели у студентов медико-профилактического факультета несколько ниже, чем у студентов других факультетов.

Сравнительный анализ особенностей проявления когнитивного (познавательного) компонента коммуникативной компетентности у студентов разных врачебных специальностей показал следующее:

1. Студенты различаются по уровню выраженности «пластичности – ригидности». В частности, студенты стоматологического факультета значимо лучше и быстрее приспосабливаются к внешним воздействиям, они более легко и быстро перестраивают свое поведение, когда обстоятельства меняются. В то же время студенты лечебного факультета в изменившихся условиях чаще действуют инертно, с опорой на старые модели поведения, с большим трудом меняя свою линию поведения.

2. Студенты стоматологического факультета в большей степени склонны к сочувствующему и понимающему поведению. Это означает, что они понимают переживание окружающих в большей степени, чем студенты лечебного факультета.

3. Степень выраженности «понимания – непонимания» у студентов медико-профилактического факультета значительно отличается от студентов лечебного факультета. Так, студенты медико-профилактического факультета имеют склонность искренне понимать других людей или положительно воспринимать поступающую информацию, а студенты лечебного фа-

культета демонстрируют неспособность понимать окружающих.

4. Студенты различаются по уровню выраженности шкалы «уважение других – самоуважение». Так, у студентов стоматологического факультета, по сравнению с их коллегами с лечебного факультета, в большей степени проявляется уважение к другим, чем к себе, поэтому авторитет в их жизни занимают не они сами, а окружающие. В то же время у студентов лечебного факультета доминирует самоуважение, что снижает роль других людей в их жизни. Точно такое же различие наблюдается у студентов медико-профилактического и педиатрического факультетов: первые в большей степени склонны демонстрировать уважение других, чем вторые.

5. По степени выраженности «любопытства – консерватизма» студенты стоматологического факультета в большей степени склонны проявлять интерес ко всему новому и интригующему, чем студенты педиатрического и лечебного факультетов.

6. Студенты различаются по уровню выраженности артистичности. Так, студенты педиатрического и медико-профилактического факультетов в большей степени характеризуются артистичностью и развитым талантом творческого мастерства в коммуникабельности и общении с другими людьми, чем студенты лечебного факультета.

7. Относительно качества «самоотношения» можно сказать, что студенты педиатрического факультета в большей степени проявляют чувство симпатии к самим себе, демонстрируют согласие со своими внутренними побуждениями, по сравнению со студентами медико-профилактического факультета, которые в большей степени склонны к самообвинению.

Список литературы

1. *Беликова-Анкваб, М. Ф.* О необходимости формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих врачей в условиях региона / М. Ф. Беликова-Анкваб // *Вестн. Северо-Осетин. гос. ун-та им. К. Л. Хетагурова.* – 2011. – № 4. – С. 51–56.
2. *Мадалиева, С. Х.* Особенности формирования коммуникативной компетентности в условиях медицинского вуза / С. Х. Мадалиева, К. Т. Кашаганова // *Междунар. журн. эксперимент. образования.* – 2013. – № 3. – С. 141–143.
3. *Трубина, И. С.* Формирование коммуникативной компетентности учащихся старших профильных медицинских классов: дис. ... канд. пед. наук: 13-00-01 / И. С. Трубина. – Калининград, 2013. – 27 с.

Аннотация

В статье представлены результаты анализа особенностей проявления когнитивного (познавательного) компонента коммуникативной компетентности, обусловленного личностными качествами, влияющими на успешность профессиональной деятельности, у студентов стоматологического, медико-профилактического, педиатрического и лечебного факультетов Белорусского государственного медицинского университета.

Summary

The article presents the results of analysis of the features of cognitive symptoms (cognitive) component of communicative competence of students of dental, medical and preventive, therapeutic and pediatric faculty of the Belarusian State Medical University, due to the personal qualities that influence the success of professional work.

Сущность и показатели сформированности лидерских компетенций у студентов

М. Н. Вакула,

преподаватель кафедры социальной работы,
Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

В учреждениях высшего образования функционируют различные формы студенческой активности: студенческие советы, старостаты, органы студенческого самоуправления, молодежные организации. Участие в деятельности молодежных формирований позволяет студентам получить социальный опыт лидерства и руководства молодежной группой, выбрать сферу деятельности, которая соответствует их личным мотивам, ценностям, интересам. В свою очередь эффективность работы студенческих формирований во многом зависит от компетентности активистов, их умений наладить работу в команде, презентовать себя и результаты групповой работы, организовать культурно-досуговую деятельность в группе, на факультете.

В структурах высшего образования к лидерам предъявляются высокие требования. Активисту недостаточно обладать лидерскими качествами и харизмой. Он также должен быть мотивирован к организаторской деятельности, демонстрировать навыки эффективного общения и ораторского искусства, управления, командообразования, планирования, целеполагания, тайм-менеджмента, имиджологии. На деятельность и результаты работы студенческого лидера оказывают влияние механизмы выдвижения, направленность действий, тип лидера, позиция, стиль управления, осуществляемые лидером функции.

В воспитательной практике актуальна проблема формирования лидерских компетенций у студентов. Попытки решения данной проблемы отражены в работах Г. В. Старковой, Н. В. Беляковой, А. В. Беляевой, Г. В. Вержибок, Д. С. Вьюновой, Е. Л. Гуничёвой, О. В. Евтиховой, А. В. Зориной и др. Авторы предлагают различные формы подготовки студентов к лидерской деятельности: организация и проведение обучающих курсов, семинаров, тренингов, тематических лагерей, форумов, фестивалей для молодежных лидеров. Появились такие инновационные формы обучения лидерству, как дистанционные и заочные курсы, вебинары, молодежные форумы, фестивали. Также следует выделить «Школу лидера» как современную форму обучения лидерству и руководству студенческого актива.

Успешный студенческий лидер понимается нами как активный участник студенческого формирования, занимающий устойчивую жизненную позицию, ориентированный на служение другим, действующий в интересах учреждения высшего образования и других студентов, обладающий лидерскими качествами, умениями и навыками, успешно выполняющий свои функции. Следует учитывать, что только нравственно зрелый лидер, транслирующий высокий уровень патриотизма, национального самосознания, способен построить гармоничные межличностные отношения со сверстниками, побудить их к социально значимой деятельности.

Формирование лидерских компетенций у студентов можно представить как процесс, направленный на усвоение студентами теоретических знаний о лидерстве и руководстве, приобретение и совершенствование лидерских способностей, развитие психических ресурсов личности и реализацию социального опыта лидерства в воспитательном пространстве учреждения высшего образования.

Лидерские компетенции мы рассматриваем как совокупность лидерских знаний, умений, навыков и качеств личности, позволяющих студенту проявить себя в качестве инициатора и реализатора молодежных инициатив и транслировать социальный опыт руководства группой в учреждении высшего образования.

К педагогическим условиям формирования лидерства в учреждениях высшего образования исследователи относят первичную диагностику лидерских качеств у студентов, создание специальной информационно-воспитательной среды, разработку педагогической

технологии сопровождения процесса формирования лидерских качеств у обучающихся, организацию педагогического мониторинга развития данного процесса и лидерской позиции у студентов [1, с. 104–105].

С целью выявления эффективных путей формирования лидерских компетенций у студентов нами в 2013–2016 гг. была проведена опытно-экспериментальная работа в условиях молодежных организаций: первичная организация с правами районного комитета ОО «БРСМ»; первичная профсоюзная организация студентов; первичная организация Белорусского общества «Красный крест» Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка и Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. В состав экспериментальной группы вошли студенты-активисты I–IV курсов (74 человека). Контрольную группу составили студенты I–IV курсов БрГУ (74 человека).

В результате обобщения полученного педагогического опыта нами были разработаны критерии оценки сформированности лидерских компетенций у студентов (таблица 1).

Для фиксации начального уровня сформированности лидерских компетенций мы провели первичные измерения коммуникативных и организаторских склонностей (методика КОС-2), уровня выраженности лидерских качеств у студентов по методике Е. Жарикова, Е. Крушельницкого. К участию в эксперименте

были приглашены студенты со средним и высоким уровнем лидерских способностей, желающие занять лидерскую позицию. Также нами были изучены биографические материалы студентов экспериментальной и контрольной групп, в которых были отражены формы проявления активности молодыми людьми в школе (выполнение функций секретаря БРСМ в школе, лидера школьного самоуправления и т. п.).

Выявление мотивации студентов к лидерской деятельности осуществлялось посредством проведения собеседования студента с действующими лидерами студенческого движения, анализа ответов в анкетной заявке участников школы студенческого актива.

Студентами была осуществлена самооценка лидерского потенциала по следующим показателям: уровень знаний о деловых коммуникациях лидера, техниках самопрезентации, теориях лидерства, стилях руководства, способах принятия деловых решений, smart-технологиях и современных способах планирования, тайм-менеджменте, командообразовании в студенческой среде, конфликтном менеджменте, организации и проведении мероприятий.

Полученные результаты свидетельствовали о том, что большинство активистов (70 %) недостаточно глубоко знают о данных технологиях, но желают углубить свои знания и развивать умения самопрезентации, тайм-менеджмента, командообразования, конфликтного менеджмента.

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности лидерских компетенций у студентов

Критерии \ Уровни	Начальный	Средний	Высокий
Самооценка студента об уровне теоретических знаний о лидерстве и руководстве (от 1 до 10 баллов)	1–5 баллов	5–7 баллов	8–10 баллов
Мотивация студента к лидерской деятельности	Проявляет интерес к лидерской деятельности	Периодически участвует в деятельности студенческих формирований	Демонстрирует устойчивую лидерскую позицию
Уровень выраженности лидерских способностей	Низкий	Средний	Высокий
Социальный опыт лидерства в УВО	Отсутствует	Менее 1 года	Более года
Лидерские умения и навыки	Владеет приемами привлечения внимания публики, периодически планирует дела, не умеет распределять учебную и общественную нагрузку. Частично владеет навыками организации и проведения мероприятий, командообразования	Умеет быстро и точно распознавать свойства и состояние конкретного человека; располагать к себе мимикой, пантомимикой, интонациями и риторическими оборотами; ненавязчиво показать возможности сотрудничества; распределять учебную и общественную нагрузку. Демонстрирует навыки делового взаимодействия	Обладает навыками самопрезентации, тайм-менеджмента, командообразования, управления конфликтами, организации и проведения культурно-досуговых мероприятий
Способность реализовать социально значимую инициативу	Поддерживает проявленную другим инициативу, участвует в разработке проекта, предлагает способы решения проблемы	Способен выстроить структуру проекта, обосновать актуальность проблемы, предложить план реализации проекта, провести анализ заинтересованных сторон, рассчитать бюджет проекта	Способен разработать структурные элементы проекта, собрать команду и распределить роли участникам проекта. Занимается фандрайзингом проекта. Координирует выполнение задач участниками проекта

Студентам эксперыментальнай групы было предложено пройти факультативный обучающий курс. Программа факультативного курса была внедрена в воспитательный процесс БГПУ («Школа студенческого актива») и БрГУ («Школа молодого менеджера социальной сферы»), социально-педагогический факультет).

Мы предположили, что для систематической подготовки будущих лидеров необходимы комплексные формы работы со студентами, которые должны включать: формирование ориентации студентов на общее дело; развитие коммуникативных навыков, умений планирования и целеполагания; создание ситуаций успеха, предполагающих освоение будущими лидерами основных функций и социальных ролей, которые они должны выполнять в студенческих формированиях.

Реализация программы предполагала большую степень гибкости и стимулировала самих студентов к участию в проектировании составных частей программы. Значительную часть программы составил познавательный-информационный блок, который включал информацию о лидерстве, методах управления молодежной группой, рекомендуемую научно-методическую литературу, молодежные сайты и средства массовой информации. Данный блок был реализован посредством информирования студентов с использованием раздаточных материалов, а также интернет-ресурсов (группа в социальной сети) и предполагал самостоятельную работу студентов по изучению теоретических основ лидерства и руководства.

С целью формирования лидерских и управленческих умений у студенческого актива были проведены практические занятия. Оценка степени освоения лидерских навыков производилась путем анализа продуктов деятельности студентов, результатов диагностических методик, наблюдения, интервью с руководителями молодежных организаций и студенческих формирований.

Теоретические основы лидерства и руководства студенты осваивали на мини-лекции, составной частью которой стал видеоролик Р. Гандапаса «Лидерство». Социально-психологический портрет лидера был составлен студентами на основе коллажей и прилагаемого списка лидерских качеств современного активиста.

По итогам практического занятия «Имидж студенческого лидера и самопрезентация» студенты подготовили и представили презентации на тему «Мои достижения». В презентации активисты выделили свои сильные и слабые стороны, поделились опытом участия в школьных и студенческих мероприятиях, презентовали грамоты и благодарственные письма, отразили свои увлечения и хобби, а также поделились планами на ближайшее будущее.

Обучение студентов навыкам планирования и проведения совещаний, собраний, деловой переписки происходило на занятии «Деловые коммуникации лидера». Участникам была предложена работа с текстом

в группах. После информационного блока студенты осваивали роли студенческих лидеров путем участия в ролевой игре «Выборы».

Студенты смогли совершенствовать навыки публичного выступления посредством выполнения практикума, анализа ошибок оратора.

Теоретические основы тайм-менеджмента были представлены в форме презентации с комментариями спикера. Студенты были ознакомлены с техникой планирования (матрица Эйзенхауэра), а также с популярными методами тайм-менеджмента (техника Pomodoro, Парето, хронометраж, to-do list). Каждый участник смог приобрести навыки управления собственным временем, освоив понравившийся ему метод.

Важным навыком, включенным в состав лидерских компетенций, является командообразование. Опираясь на команду единомышленников, лидер может делегировать некоторые полномочия, быстрее и эффективнее выполнить поручения, организовать мероприятие, реализовать инициативу. Поэтому в программу обучения студенческого актива были включены упражнения на сплочение коллектива, командные игры. Эксперты обучили лидеров некоторым приемам укрепления межличностных отношений в команде. Во второй части занятия была организована дискуссия «Сделаю сам или поручу другому?». Также студентам было предложено групповое задание – написание «Синопсиса планируемого издания в сфере социального менеджмента».

Критерием сформированности лидерских компетенций является способность организовать и провести культурно-досуговое мероприятие. Несмотря на то, что студенты занимаются организацией подобных мероприятий, многие участники экспериментальной группы хотели бы углубить знания и расширить умения в сфере организации досуга молодежи. В ответ на запрос студентов менторы факультативного курса предложили участникам посетить мастер-класс по заданной тематике. Первая часть мастер-класса была посвящена проблемам, которые возникают при организации мероприятий (составление программы, приглашение гостей, экспертов, привлечение зрителей и участников), вторая часть занятия была построена в форме «вопрос-ответ». По результатам проведенного мастер-класса студенты организовали и провели мероприятия на разных факультетах БрГУ и БГПУ.

Ключевой компетенцией лидера является способность разработать и реализовать социально значимый проект. Второй модуль обучающей программы был направлен на усвоение студентами навыков социального проектирования. Под руководством координатора участники разработали проекты и представили их комиссии. Следует отметить соответствие проектов таким критериям, как неординарность, обоснованная актуальность, возможность продолжения проекта в последующей деятельности студентов. Например, Вячеслав Герасимов предложил разработать программу GPS-навигатор БГПУ (решение проблемы поиска

корпусов и аудиторий в главном корпусе). Кристина Кухарчик совместно с Ашырдурды Ашырдурдыевым представили проект «Белорусский друг», реализация которого позволит иностранным студентам освоить русский язык, узнать особенности культуры Беларуси при сопровождении тьютора из числа студентов БГПУ. Некоторые проекты носили социальный характер – студентки ФСПТ Анна Шепелева и Надежда Лонская предложили проект «Безбарьерный факультет для студентов с ограниченными способностями». Кроме того, студентов интересуют проблемы профориентации будущих абитуриентов, и одним из нестандартных решений стал выпуск пакетов с надписями, популяризирующими БГПУ: «Любишь задать вопрос риторический – значит тебе на исторический!» Студенты БрГУ предложили проекты «Малыш в университете», «Школа молодого отца», «Волонтер на час» и др.

Основной акцент в экспериментальном исследовании был сделан на получение опыта лидерства в процессе выполнения активистами функций руководителя молодежной группы. Так, среди функций лидера мы выделяем коммуникативную, организационную, информативную, мотивирующую, командообразующую, представительскую, посредническую, координирующую. Выполнение студентами лидерских функций позволяет развивать и закрепить следующие умения:

- разъяснить цели и задачи организации в информационной речи, комментировать деятельность организации;
- участвовать в дебатах, дискуссиях;
- сформировать команду и организовать деятельность команды для выполнения определенной задачи;
- заинтересовать молодежь в участии в мероприятиях, побудить к активной деятельности, привлечь новых членов в организацию;

- презентовать себя, вести деловую переписку, донести запрос и предложения, поступающие от студентов, управленческой структуре учреждения высшего образования [2, с. 54–55].

В процессе освоения студентами факультативного курса наблюдалось развитие коммуникативных и организаторских способностей, были улучшены показатели выраженности лидерских качеств и самооценки лидерства студентов (таблица 2). Так, высокий начальный уровень выраженности лидерских качеств был зафиксирован у 4 % студентов, а после проведения эксперимента – у 7 % испытуемых контрольной и 25 % экспериментальной группы.

В результате проведенного эксперимента у студентов экспериментальной группы были достигнуты средний (65 %) и высокий (35 %) показатели сформированности лидерских компетенций, что подтверждает эффективность применяемых методов и форм подготовки студенческих лидеров.

Таким образом, внедрение в воспитательный процесс в учреждениях высшего образования предложенных нами форм подготовки лидеров позволит удовлетворить социальный запрос в студентах, обладающих лидерскими компетенциями, нравственной зрелостью, имеющих мотивацию к организаторской деятельности в студенческой среде, способных не только предложить идею, но и реализовать задуманный проект.

Список литературы

1. Лукаш, С. Н. Педагогические условия развития лидерских качеств у студенческой молодежи / С. Н. Лукаш, П. В. Тимченко // Человек и Образование. – 2015. – № 2(43). – С. 104–108.
2. Вакула, М. Н. Социально-психологический портрет современного лидера молодежной организации / М. Н. Вакула // Научные труды РИВШ: исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. – Минск, 2015. – Ч. 2. – С. 54–61.

Таблица 2

Динамика показателей сформированности лидерских компетенций

	Способности			
	Лидерские	Коммуникативные	Организаторские	Самооценка лидерства
Экспериментальная группа	25	70	75	80
Контрольная группа	7	50	55	60
Исходный уровень	4	45	53	55

Аннотация

В статье раскрывается сущность процесса формирования лидерских компетенций у студентов, описывается опыт подготовки студентов к лидерству и руководству молодежной группой в БрГУ и БГПУ. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования, разработаны критерии и показатели сформированности лидерских компетенций у студентов.

Summary

In the article the authors reveal the essence of process of formation of leadership skills in students. They described the experience of preparing students for leadership and management of youth group. The authors provide the results of experimental research aimed at the development of leadership skills the students have developed criteria and indicators of this process.

Паўднёвае вымярэнне Вялікага Княства. Тэма ўкраінскіх земляў у палітычнай сістэме Вялікага Княства Літоўскага і яе адлюстраванне ў гістарыяграфіі і падручніках

Р. І. Попель,
аспірант,
Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы

Беларускія і ўкраінскія землі гістарычна заўсёды былі цесна звязаны паміж сабой палітычнымі, эканамічнымі і культурнымі сувязямі. На працягу двух стагоддзяў вялізныя паўднёвыя валоданні ВКЛ былі ўключаны ў палітычныя, сацыяльна-эканамічныя, рэлігійна-культурныя працэсы, з'яўляліся заслонай ад нападаў з боку татарскага свету, правадніком паўднёвых гандлёвых шляхоў.

Да пастаноўкі пытання

Да XIV ст. Вялікае Княства Літоўскае (ВКЛ) уяўляла сабой дастаткова буйную дзяржаву ва Усходняй Еўропе, якая ахоплівала тэрыторыю сучасных Беларусі, Літвы і некаторыя суседнія з імі рэгіёны. ВКЛ імкліва пашыралася ў розных напрамках і ўключала ў сябе ўсё новыя тэрыторыі, перадусім, княствы Русі.

Адным з галоўных кірункаў для паступовага пашырэння ВКЛ быў паўднёвы. Да сярэдзіны XIV ст. ВКЛ ужо далучыла тэрыторыю на поўдні сучаснай Беларусі – Тураўскае, Пінскае і іншыя княствы – і выйшла сваімі межамі да ўкраінскіх земляў. На поўдні знаходзіліся Кіеўская, Чарнігаўская, Ноўгарад-Северская землі – сэрца колішняй Старажытнай Русі. Пасля татара-мангольскага нашэсця першай паловы XIII ст. яны знаходзіліся ў залежнасці ад Залатой Арды. На паўднёвым захадзе ляжала Валынь – частка аслаблай Галіцка-Валынскай Русі. Далучэнне гэтых земляў да ВКЛ прайшло пэўна. Валынь і Усходняе Падолле былі далучаны да сярэдзіны XIV ст. у выніку працяглых войнаў за Галіцка-Валынскую спадчыну, у якіх, акрамя ВКЛ і галіцка-валынскіх князёў, удзельнічалі таксама Польшча, Венгрыя і іншыя дзяржавы рэгіёна. Вялізная Кіеўская зямля разам з Чарнігаўшчынай і Севершчынай стала часткай ВКЛ у выніку перамог Альгерда над татарамі ў 1362 г. Праўда, існуе летапісная і гістарыяграфічная традыцыя, згодна з якой Кіеўскае княства было далучана яшчэ раней – у часы Гедыміна.

Украінскія землі з'яўляліся часткай ВКЛ два стагоддзі, прайшоўшы за гэты час шлях ад аўтаномных княстваў да ваяводстваў у складзе ВКЛ.

Продкі сучасных беларусаў і ўкраінцаў нярэдка атаясамлівалі сябе з адзіным народам Русі са старажытным сакральным цэнтрам у Кіеве, а пытанне асобных, хоць і падобных старабеларускай і стараўкраінскай моў ці адзінай рускай (русінскай) мовы дагэтуль дыскусійнае. Свой след ва ўкраінскай гісторыі пакінулі і многія гістарычныя персоны беларускай гісторыі. Так, кіеўскі князь Уладзімір Альгердавіч у канцы жыцця меў у валоданні Капыльскае і Слуцкае княствы і жыў у Капылі. Захоўвалі гэтыя валоданні і яго нашчадкі – Алелькавічы, некаторыя з якіх вярнуліся ў якасці князёў у Кіеў. Князь Канстанцін Васіль Астрожскі, які нарадзіўся ў Тураве, меў вялізныя латыфундыі ва Украіне і доўгі час з'яўляўся кіеўскім ваяводам. Аднак калі беларускія землі складалі значную частку ВКЛ да самага канца яго існавання, то ўкраінскія (за выключэннем значнай часткі Севершчыны і Чарнігаўшчыны, якія былі заваяваны Маскоўскай дзяржавай у пачатку XVI ст.) падчас заключэння Люблінскай уніі ў 1569 г. перайшлі ў склад Польшчы. Такім чынам, даследаванне ўкраінскіх земляў у палітычнай сістэме ВКЛ можа не толькі зрабіць унёсак у вывучэнне ўкраінскай гісторыі, але і праліць святло на многія праблемы гісторыі Беларусі і іншых краін усходнеўрапейскага рэгіёна.

Гістарыяграфія пытання

Першыя навуковыя працы, што закраналі тэму інкарпарацыі ўкраінскіх земляў у склад ВКЛ, з'явіліся ва ўкраінскай і расійскай гістарыяграфіі ў XIX ст. У гэты час дадзеныя тэматыка разглядалася ў асноўным у межах агульных прац па гісторыі Расіі, Украіны, у лепшым выпадку – у работах, прысвечаных гісторыі земляў Русі ў складзе ВКЛ.

Агульным было падкрэсліванне негатыўнасці далучэння рускіх земляў да ВКЛ як чужароднай дзяржавы. Ва ўкраінскай нацыянальнай гістарыяграфіі існаваў погляд на інкарпарацыю паўднёварускіх княстваў у склад ВКЛ як на неадназначны працэс, што меў рознабаковыя наступствы. У расійскай гістарыяграфіі дадзеныя праблематыка разглядаецца ў працах П. Бацюшкова, П. Кляпацкага, М. Любаўскага, ва ўкраінскай – у работах У. Антановіча, М. Грушоўскага і інш. Праблемы месца кіеўскіх і валынскіх старостваў адміністрацыйна-тэрытарыяльнай структуры ВКЛ разглядаў у пачатку XX ст. М. Доўнар-Запольскі [1], які па праву можа належаць і расійскай, і ўкраінскай, і беларускай гістарыяграфіі.

У савецкі перыяд азначаная праблематыка доўгі час уздымалася толькі ў межах агульных прац па гісторыі Русі, Расіі ці Украіны, пры гэтым марксісцкая метадалогія змешвалася з ранейшымі расійскацэнтрэчнымі падыходамі. У якасці самастойнага аб'екта даследавання праблема інкарпарацыі ўкраінскіх земляў у склад ВКЛ пачынае вылучацца ў позняй савецкай гістарыяграфіі (1970–1980-я гг.). Асабліва яркая гэта бачна ў працах украінскага гісторыка Ф. Шабульды, які фактычна распачаў грунтоўныя даследаванні па дадзенай тэматыцы. У сваіх работах ён закранаў розныя аспекты гісторыі Кіеўскай, Валынскай і іншых земляў у складзе ВКЛ. Часам далучэння Кіеўшчыны да ВКЛ ён лічыў 1320-я гг., адстойваў рэальнасць кіеўскага паходу Гедыміна [2, с. 28, 30]. Аднак яго працы часам крытыкуюцца за літаральнае прачытанне звестак гістарычных крыніц і савецкую заідэалагізаванасць тэкстаў.

На сучасным этапе акрэсленая намі праблематыка разглядаецца ў асноўным ва ўкраінскай гістарыяграфіі. Аднак і тут гісторыя ўкраінскіх земляў у складзе ВКЛ ніколі не прыцягвала па-сапраўднаму шырокай увагі, як бы «згубіўшыся» паміж перыядам Старажытнай/Кіеўскай Русі і часам казаччыны і Гетманшчыны, якія традыцыйна мысляцца ва ўкраінскай гістарыяграфіі і грамадскай думцы ў якасці важных кропак развіцця дзяржаўнасці Украіны. Сучасная ўкраінская даследчыца А. Русына ў сувязі з гэтым нават называе «літоўскі» перыяд украінскай гісторыі «цёмнымі часамі» [3, с. 14].

Тым не менш пасля атрымання Украінай дзяржаўнай незалежнасці актывізавалася цікавасць да розных пластоў яе гісторыі, у тым ліку і да «літоўскага» перыяду. Грунтоўныя даследаванні ў гэтым кірунку

праводзіць А. Русына. Яна з'яўляецца адным з галоўных крытыкаў Ф. Шабульды, выступае з пазіцыяй «гіперкрытыцызму» і цалкам адмаўляе рэальнасць кіеўскіх паходаў войска ВКЛ да Альгерда [3, с. 48, 51]. Распрацоўвае падобную тэматыку і яе вучань Д. Вашчук, які звяртаецца ў асноўным да праблем гісторыі права, у першую чаргу развіцця літоўскага права. На сучасным этапе праблемы інкарпарацыі ўкраінскіх княстваў у склад ВКЛ, іх унутраны лад і адносіны з цэнтральным урадам ВКЛ у «літоўскі» перыяд закранаюць у сваіх працах ужо названы Ф. Шабульда, Л. Вайтовіч (выступаюць з падобных навуковых пазіцыяў), Н. Якавенка, Б. Чаркас [4] і інш. У апошні час праблемы гісторыі Кіеўшчыны ў складзе ВКЛ закранае ў сваіх працах расійскі гісторык С. Палехаў, які займаецца ў асноўным тэматыкай унутрыдзяржаўных канфліктаў у ВКЛ 1430-х гг. [5]. Ён жа з'яўляецца выдаўцом шэрагу дакументаў адпаведнай тэматыкі.

У польскай гістарыяграфіі ўклад у вывучэнне працэсу пераходу Кіеўскага і Валынскага ваяводстваў з ВКЛ у склад Польшчы ў 1569 г. зрабіў О. Халецкі. Гісторыю ўкраінскіх зямляў у складзе ВКЛ так ці інакш закраналі У. Сэрчык, Х. Літвін і інш. У літоўскай гістарыяграфіі да падобных пытанняў звярталіся Р. Пятраускас, брытанска-літоўскі даследчык С. Роуэл [6, с. 131–148, 355–357] і інш. Практычна не закраналася гэта тэматыка і ў беларускай гістарыяграфіі, акрамя ўжо названай працы М. Доўнар-Запольскага і асобных прац па гісторыі ўкраінскага казачтва І. Марзалюка і А. Мартынюка [7, с. 173–179]. У апошні час апублікавана некалькі прэзентацыйных навукова-папулярных выданняў па гісторыі ўкраінскіх земляў у складзе ВКЛ і гісторыі ўкраінскага казачтва сумеснага аўтарства літоўскіх, украінскіх і беларускіх гісторыкаў. У якасці прыкладу назавём кнігу І. Марзалюка, А. Рагаўскаса, Б. Чаркаса і інш. «Украінскае Козацтва і Великае князівства Літовскае», якая выйшла ў 2014 г.

Такім чынам, тэматыка ўкраінскіх земляў у палітычнай сістэме ВКЛ закраналася ў шэрагу навуковых работ. Найбольш значныя, на наш погляд, даследаванні ў гэтым кірунку праводзілі Ф. Шабульда і А. Русына. Аднак тэмы ўкраінскіх земляў у палітычнай сістэме ВКЛ, унутранага ладу гэтых княстваў у «літоўскі» перыяд, іх адносін з цэнтральным урадам ВКЛ з'яўляюцца недастаткова вывучанымі, а таму лічацца перспектыўнымі для далейшых навуковых даследаванняў.

Адлюстраванне пытання ў падручніках для вышэйшай і сярэдняй школы Украіны і Беларусі

Ва ўкраінскіх падручніках і навучальных дапаможніках па гісторыі Украіны, якія выкарыстоўваюцца ў вышэйшай школе, «літоўскі» перыяд разглядаецца абавязкова, аднак на яго адводзіцца значна меншы аб'ём тэксту, чым на разгляд гісторыі Стара-

жытнай Русі і пазнейшай эпохі казаччыны Гетманшчыны. Так, у кнізе Ф. Семяненкі і Л. Радчанкі «Історія Украіны с древнейших времен до наших дней» (2002) гісторыя ўкраінскіх земляў у складзе ВКЛ так ці інакш закранаецца ў пяці пунктах [8, с. 87–108], у той час як гісторыя Кіеўскай Русі – у дванаццаці, гісторыя казацтва – у пятнаццаці. Пачатак «экспансіі літоўцаў» на ўкраінскія землі тут адносіцца да 1321 г., хоць сцвярджаецца, што «подчинить Приднепровье тогда не удалось, поэтому здесь возникло нечто сходное со структурой двоевластия». У адносінах да далучэння Кіеўшчыны да ВКЛ Альгердам у 1362 г. падкрэсліваецца дапамога крымскіх татароў. Барацьба Вітаўта ў 1392–1394 гг. з кіеўскім князем Уладзімірам Альгердавічам, а таксама з ноўгарад-северскім і падольскім князямі тлумачыцца спробай апошніх дабіцца большай аўтаноміі сваіх земляў у складзе ВКЛ. Страта аўтаноміі Вальні ў 1452 г. і Кіеўшчыны ў 1470 г. называецца як падстава імкнення часткі ўкраінскіх князёў да пераходу пад патранаж маскоўскага ўладара. Паўстанне М. Глінскага трактуецца як спроба аднаўлення Кіеўскага княства. У асобных пунктах вылучаюцца пытанні ўзнікнення і звалюцыі казацтва, гісторыя Запарожскай Сечы, Люблінскай уніі і яе наступствы. Акрамя таго, разглядаюцца польская каланізацыя Украіны пасля Люблінскай уніі, неадназначнасць наступстваў пераходу Украіны ў склад Польшчы.

У дапаможніку А. Бойкі «Історія Украіны», які пабачыў свет таксама ў 2002 г., «літоўскаму перыяду» цалкам прысвечаны толькі адзін пункт [9, с. 97–101, 105–106, 110–128]; так ці інакш ён закранаецца яшчэ ў трох пунктах. Станоўчым у падручніку з’яўляецца перыядызацыя «літоўскай экспансіі» на ўкраінскія землі. Пачатак экспансіі адносіцца да часоў Гедыміна – 1340-я гг., падкрэсліваюцца працэсы «аславянвання» літоўскіх правіцеляў, якія, аднак, так і засталіся незавершанымі. Падкрэсліваецца ў цэлым негатыўны характар наступстваў пераходу ўкраінскіх земляў у склад Польшчы ў 1569 г., які, на думку А. Бойкі, адбыўся са згоды мясцовай украінскай шляхты.

Найбольш поўна асвятляе гісторыю ўкраінскіх земляў у складзе ВКЛ дапаможнік Н. Якавенкі «Нарыс історыі Украіны з найдаўнішых часів до кінца XVIII століття» (трэцяе выданне – у 2006 г.) [10, с. 94–120, 128–134]. Адпаведныя раздзелы кнігі ў многім пабудаваны на параўнанні становішча ўкраінскіх земляў у складзе ВКЛ і Польскай Кароны. Далучэнне Кіеўшчыны да ВКЛ Н. Якавенка адносіць да паходу Альгерда 1362 г., але дапускае, што распаўсюджанне ўплыву ВКЛ на гэтыя тэрыторыі адбывалася значна раней. У гісторыі ўкраінскіх земляў у складзе ВКЛ вылучаюцца «першы ўдзельны перыяд» (ад далучэння да ВКЛ да ліквідацыі Вітаўтам удзельных княстваў у 1390-х гг.) і «другі ўдзельны перыяд» (час праўлення Алелькі і Сямёна Алелькавіча ў Кіеве і Свідрыгайлы ў Вальні), між якімі пазначаны пе-

рыяд праўлення ва ўкраінскіх землях літоўскіх намеснікаў. Значная ўвага надаецца асвятленню сацыяльных і культурных аспектаў украінскай гісторыі адпаведнага перыяду.

У сярэдняй школе Украіны большая частка «літоўскага» перыяду яе гісторыі вывучаецца ў 7 класе, а гісторыя XVI ст. і Люблінскай уніі – у 8 класе. Агульная тэндэнцыя школьных вучэбных дапаможнікаў: перыяду гісторыі ўкраінскіх земляў у складзе ВКЛ адводзіцца значна менш гадзін у параўнанні з гісторыяй Старажытнай Русі [11, с. 23]. Так, у падручніку для 7 класа «Історія Украіны» Ю. Свідэрскага (і інш.) 2007 г. на гісторыю ўкраінскіх земляў у складзе ВКЛ адводзіцца цалкам адзін параграф і часткова яшчэ чатыры (на гісторыю Кіеўскай Русі – дванаццаць, Галіцка-Валынскай дзяржавы – пяць). Прыкладна тое ж назіраецца і ў падручніках 2015 г. У падручніку А. Гісэма «літоўскаму» перыяду цалкам прысвечаны два параграфы, часткова – тры (Кіеўскай Русі – трынаццаць, Галіцка-Валынскай дзяржаве – пяць). У падручніку У. Власава пытанні гісторыі ўкраінскіх зямель у складзе ВКЛ наогул закранаюцца толькі часткова ў чатырох параграфіках. Агульнай тэндэнцыяй з’яўляецца прыняцце гіпотэзы пра далучэнне Кіеўшчыны да ВКЛ у часы Альгерда (а не ў часы Гедыміна). У той жа час ва ўсіх падручніках прасочваецца пашыраная ва ўкраінскай гістарыяграфіі думка пра ліквідацыю Вітаўтам удзельных княстваў на землях Русі ў 1390-х гг. і ператварэнне іх у намесніцтвы, якія, у сваю чаргу, зноў былі пераведзены ў статус княстваў пасля грамадзянскай вайны ў ВКЛ 1430-х гг. У некаторых падручніках (напрыклад, А. Гісэма 2015 г.) сур’ёзная ўвага надаецца «Вялікаму Княству Рускаму» (меркаванаму праекту Свідрыгайлы 1430-х гг.), хоць рэальнасць яго існавання з’яўляецца дастаткова сумніўнай. У падручніках для 8 класа (А. Струкевіч і інш. (2008), А. Гісэм і А. Мартынюк (2015)) падкрэсліваецца неадназначнасць наступстваў Люблінскай уніі 1569 г. і пераходу ўкраінскіх земляў у склад Польшчы.

Цікавым з’яўляецца параўнанне прыведзеных намі поглядаў на «літоўскі» перыяд гісторыі Украіны ва ўкраінскіх падручніках з адпаведнай інфармацыяй у беларускіх падручніках па айнаўнай гісторыі. Зразумела, што ў беларускіх падручніках у межах вывучэння курсаў па гісторыі Беларусі «ўкраінскай тэматыцы» надаецца значна менш увагі. Нягледзячы на тое, што ўкраінскія землі з’яўляліся часткай ВКЛ і былі цесна звязаны з беларускімі землямі, звесткі пра тэрыторыю сучаснай Украіны ў падручніках па гісторыі Беларусі сустракаюцца эпізодычна [12, с. 204–301, 331–342]. Пры гэтым Люблінская унія 1569 г. і адарванне Кіеўшчыны, Вальні і Падляшша ад ВКЛ у беларускіх падручніках, як правіла, мае негатыўную афарбоўку. Выкарыстоўваюцца такія азначэнні, як «анэксія» («Гісторыя Беларусі»

Я. Новіка і Г. Марцуля), «захоп» («Гісторыя Беларусі» І. Крэня, С. Марозавай і інш.). Цікавая класіфікацыя земляў ВКЛ прадстаўлена ў другім томе шасцітомнага выдання «Гісторыі Беларусі» (2008), які нярэдка выкарыстоўваецца ў якасці падручніка для студэнтаў. У раздзеле за аўтарствам П. Лойкі землі ВКЛ падзяляюцца на дзяржаўнае «ядро» і перыферычныя «землі прыслухоўваючыя». Да апошніх адносяцца, у тым ліку, Кіеўшчына, Валынь і іншыя ўкраінскія землі (падобны падыход прадстаўляюць у сваіх працах і беларускі гісторык права І. Юхо).

Як і ва ўкраінскіх падручніках, у беларускай навучальнай літаратуры для школ і ВНУ адназначна прызнаецца стварэнне Вітаўтам на землях Русі ў складзе ВКЛ намесніцтваў замест ліквідаваных княстваў, а таксама ўзнаўленне Кіеўскага і Валынскага княстваў пасля грамадзянскай вайны ў ВКЛ 1430-х гг. [13, с. 75–77, 92–93].

Асноўныя праблемы і прапановы

Адным з найбольш старых дыскусійных пытанняў тэматыкі ўкраінскіх земляў у складзе ВКЛ з’яўляецца вызначэнне храналогіі і працэсу далучэння вялізнай кіеўскай зямлі да ВКЛ. Летапісныя звесткі пра далучэнне Кіеўшчыны падчас паходу Гедыміна ў 1320-я гг. падтрымліваліся шэрагам навукоўцаў (Ф. Шабульда, Л. Вайтовіч і інш.), у той час як іншая навуковая плынь (А. Русына) лічыць, што гэты падзеі ніколі не адбываліся, і адносяць далучэнне кіеўскай зямлі да паходу Альгерда 1362 г. На наш погляд, больш слушным з’яўляецца другі падыход: усе звесткі пра Гедымінаў паход на Кіеў з імёнамі легендарных кіеўскіх князёў, па ўсёй бачнасці, сапраўды з’яўляюцца позняй фальсіфікацыяй з мэтай абгрунтаваць правы на кіеўскі трон для дынастыі князёў Гальшанскіх. Як максімум, можна прызнаць меркаванне Н. Якавенкі, згодна з якім уплыў ВКЛ на кіеўскую зямлю мог у пэўнай ступені пашырацца і да 1362 г., але далучэнне адбылося толькі пасля Сіняводскай бітвы. На наш погляд, ёсць падставы для таго, каб вызначыць перыяд у гісторыі кіеўскай зямлі з 1320-х гг. да 1362 г. як міфалагічны.

Што тычыцца ступені палітычнай аўтаноміі земляў ВКЛ, то гэта тэма, на наш погляд, патрабуе далейшага шырокага вывучэння. ВКЛ як дзяржава з рознаўзроўневымі адміністрацыйна-тэрытарыяльнымі адзінкамі мела складаную палітычную сістэму і рэгіянальную структуру. Для лепшага разумення ўнутранага сацыяльна-палітычнага ладу гэтай дзяржавы неабходна даследаванне змен у адміністрацыйна-тэрытарыяльнай структуры. Так, мы не можам пагадзіцца з дастаткова распаўсюджанай ва ўкраінскай гістарыяграфіі думкай пра замену Вітаўтам шэрагу княстваў (у тым ліку Кіеўскага, Ноўгарад-Северскага і інш.) на намесніцтвы, якая сур’ёзна ўкаранілася ва ўкраінскіх падручніках

і навучальных дапаможніках, асабліва школьных. Разам з тым нішто не гаворыць пра існаванне ў перыяд 1390–1440-х гг. у ВКЛ спецыфічнай тэрытарыяльнай адзінкі намесніцтва. Вітаўт хутчэй замяняў «непаслухмяных» князёў на верных (так, Уладзімір Альгердавіч на кіеўскім княжанні быў заменены на князёў з роду Гальшанскіх), прычым «старыя» князі нярэдка пераводзіліся ў менш значныя княствы (напрыклад, Уладзімір Альгердавіч – на Капыль і Слуцк). Такім чынам, хутчэй трэба казаць не пра тэрытарыяльную рэформу Вітаўта, а пра рэформу Казіміра Ягелончыка, які сапраўды ператварыў удзельныя княствы ў ваяводства і намесніцтвы (так, з Валынню гэта здарылася ў 1352 г., з Кіеўшчынай – у 1470 г.).

Да грашовага абарачэння ў сувязі з пытаннем палітычнай аўтаноміі ВКЛ у XIV–XV стст. звязалася шмат даследчыкаў. Шэраг момантаў дазваляе вызначыць дадзеную тэматыку як перспектыўнае поле для даследавання. Тым больш, фактычна не ўзнімалася пытанне сувязяў рэгіянальнай манетнай чаканкі на землях ВКЛ (Кіеўскай, Валынскай, Северскай) з пытаннем палітычнай аўтаноміі гэтых земляў як перыферычных адзінак, звязаных з літоўскай метраполіяй.

Яшчэ адно пытанне – узаемаадносінны палітычных эліт украінскіх земляў з палітычнай элітай ВКЛ на фоне развіцця шляхецкіх рухаў. Палітычныя эліты далучаных да ВКЛ украінскіх земляў, як і іншых земляў Русі, фарміраваліся на падставе паступовага злучэння мясцовых значч і князёў – нашчадкаў Рурыкавічаў з новымі князямі з роду Гедымінавічаў. Спачатку ўзаемадзеянне адбывалася паміж зямельнымі элітамі і цэнтральным урадам ВКЛ і насіла ў першую чаргу персаналізаваны характар. Аднак працэс паступовай цэнтралізацыі ВКЛ і кансалідацыі яго земляў выклікаў неадназначныя наступствы: з аднаго боку, умацняўся уплыў Вільні на дзяржаўную перыферыю і ліквідаваліся ўдзельныя княствы, з другога – назіраліся працэсы ўніфікацыі сацыяльна-палітычнага жыцця рэгіёнаў ВКЛ, распаўсюджвання літоўскага права, што прыводзіла да пашырэння на ўкраінскіх землях шляхецкіх рухаў за правы і вольнасці і развіццё «шляхецкай дэмакратыі». Гэтыя працэсы і сталі, на наш погляд, галоўнай прычынай пераходу Валыні, а за ёй і Кіеўшчыны ў склад Польшчы падчас заключэння Люблінскай уніі 1569 г. Ператварэнне мясцовых зямельных палітычных эліт у частку кансалідаванага шляхецкага стану Рэчы Паспалітай каштавала ВКЛ страты значнай часткі сваіх тэрыторый у выглядзе ўсіх паўднёвых валоданняў.

Што тычыцца генезісу казацтва і яго адносін з цэнтральнымі і мясцовымі элітамі ВКЛ, то можна сказаць, што ў канцы XV – першай палове XVI ст. адносінны ўкраінскага казацтва з уладамі ВКЛ былі яшчэ слабымі, хутчэй адбывалася ўзаемадзеянне з мясцовымі ўраднікамі і значчю, блізкай Кіеўскай

зямлі. З другой паловы XVI ст. кантакты Сечы, Вільні і Кракава актывізуюцца. Тым не менш эфектыўнае вырашэнне «казацкага пытання» з боку дзяржаўнай улады Рэчы Паспалітай ва ўмовах «шляхецкай дэмакратыі» так і не было ажыццёўлена, што стала адным з фактараў будучага заняпаду Рэчы Паспалітай.

У даследаванні пытання месца і значэння ўкраінскіх земляў у складзе Вялікага Княства Літоўскага, на наш погляд, вялікае значэнне можа мець структурна-функцыянальны падыход, які можа дазволіць вылучыць важныя для сацыяльна-палітычнага жыцця кожнай з земляў катэгорыі, напрыклад, пасада і тытулатура правіцеля ці намесніка кожнай з земляў, спадчыннасць зямельнага трымання, тып прававой сістэмы, фактычныя і афіцыйныя паўнамоцтвы князя ці намесніка ва ўнутранай ці знешняй палітыцы, культурныя, рэлігійныя, эканамічныя аспекты і інш. Усе гэтыя катэгорыі ўтвараюць структуру палітычнай сістэмы як кожнай асобнай зямлі, так і ВКЛ у цэлым. Важным таксама з'яўляецца аналіз узаемаадносін дзяржаўнага цэнтра і перыферыі, тэарэтычную распрацоўку якога ў сусветнай гісторыі прапанаваў прадстаўнік амерыканскага структурнага функцыяналізму Э. Шылз [14, с. 341–359]. Уяўленне пра ВКЛ як пра адмысловую квазіімперыю прадставілі ў літоўскай гістарыяграфіі З. Норкус, А. Эйдзінтас, у беларускай гістарыяграфіі і публіцыстыцы – І. Юхо, В. Насевіч, А. Дзермант, А. Сінкевіч.

З улікам усіх названых вышэй фактаў і ўмоў неабходнай з'яўляецца распрацоўка храналогіі далучэння ўкраінскіх земляў да ВКЛ і іх палітычнага развіцця ў яго складзе. Лагічным таксама з'яўляецца стварэнне храналогій гісторыі асобных ўкраінскіх земляў у складзе ВКЛ, якія б улічвалі ступень іх палітычнай эканоміі ў розныя часы. Распрацоўку падобнай храналогіі для ўкраінскіх земляў, а таксама асобна для Кіеўскай зямлі аўтар прадставіў у іншай публікацыі.

Спіс літаратуры

1. *Довнар-Запольский, М. В.* Украинские староства в первой половине XVI в. / М. В. Довнар-Запольский. – Киев: Тип.

Имп. Ун-та св. Владимира АО печ. и изд. дела Н. Т. Корчак-Новицкого, 1908. – 118 с.

2. *Шабульдо, Ф. М.* Земли Юго-Западной Руси в составе Великого Княжества Литовского / Ф. М. Шабульдо. – Киев: Наук. думка, 1987. – 181 с.

3. *Русина, О. В.* Україна під татарами і Литвою / О. В. Русина // Україна крізь віки: у 13 т. – К.: Альтернативи, 1998–1999. – Т. 6 / НАН України. Ін-т історії України 1998. – 320 с.

4. *Черкас, Б.* Україна в політичних відносинах Великого князівства Литовського з Кримським ханатом (1515–1540) / Б. Черкас. – К.: Ін-т історії України НАН України, 2006. – 244 с.

5. *Полехов, С. В.* Наследники Витовта. Династическая война в Великом княжестве Литовском в 30-е годы XV века / С. В. Полехов. – М.: Индрик, 2015. – 712 с.

6. *Роуэл, С. К.* Уздым Литвы: Паганская імперыя ў Цэнтральнай і Усходняй Еўропе, 1295–1345 / С. К. Роуэл. – Мінск: Медысон, 2015. – 424 с.

7. *Мартынюк, А.* Бернхард Притвиц: «немецкий казак» на степной границе Короны и Княжества в XVI веке / А. Мартынюк // Палітычная сфера. – 2014–2015. – № 22–23. – С. 173–179.

8. *Семененко, В. И.* История Украины с древнейших времен до наших дней / В. И. Семененко, Л. А. Радченко. – Харьков: Торсинг, 2002. – 480 с.

9. *Бойко, О. Д.* Історія України: посібник / О. Д. Бойко. – К.: Академія, 2002. – 656 с.

10. *Яковенко, Н. М.* Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII століття / Н. М. Яковенко. – Київ: Критика, 2006. – 584 с.

11. *Гісем, О. В.* Історія України: підручник для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Гісем. – Тернопіль: Навчал. книга – Богдан, 2015. – 272 с.

12. *Гісторыя Беларусі: у 2 ч. / І. П. Крэнь [і інш.].* – Мінск: РІВШ БДУ, 2000. – Ч. 1. Са старажытных часоў да кан. XVIII ст.: курс лекцый. – 656 с.

13. *Гісторыя Беларусі ад старажытных часоў да канца XVIII ст.: вучэб. дапам. для 10-га кл. агульнаадукац. школ з беларус. і рус. мовамі навучання / Г. В. Штыхаў [і інш.]; пад рэд. М. С. Шашкевіча.* – Мінск: Нар. асвета, 2002. – 192 с.

14. *Шилз, Э.* Общество и общества: макросоциологический подход / Э. Шилз // Американская социология: перспективы, проблемы, методы. – М.: Прогресс, 1972. – С. 341–359.

Анотацыя

У артыкуле ставіцца пытанне пра месца і значэнне ўкраінскіх земляў – Кіеўшчыны, Валыні, Усходняга Падолля, Чарнігаўшчыны і Севершчыны – у палітычнай сістэме Вялікага Княства Літоўскага. Разглядаецца перыяд ад далучэння ўкраінскіх земляў да ВКЛ у XIV ст. да Люблінскай уніі 1569 г. Асабліва ўвага надаецца праблемам далучэння гэтых земляў да ВКЛ, ступені іх палітычнай аўтаноміі, развіцця шляхецкага руху, а таксама далучэння да Польшчы ў 1569 г. Дзецца кароткі агляд адлюстравання дадзенай тэматыкі ў гістарыяграфіі і падручніках для вышэйшых і сярэдніх навучальных устаноў Украіны, Беларусі і інш.

Summary

The article suggests pastnovka question about the place and value of the Ukrainian lands – Kyiv region, Volyn, Eastern Podolia, Chernihiv region and Siverschyna – in the political system of the Grand Duchy of Lithuania. We consider peryad of joining the Ukrainian lands to Grand Duchy of Lithuania in the 14th century. to the Union of Lublin in 1569 Special attention is paid to the problem of joining these lands to Grand Duchy of Lithuania, the degree of political autonomy, the development of a noble movement and connection of these lands to Poland in 1569 also added a brief overview of reflection on this topic in historiography and textbooks for higher and secondary educational institutions of Ukraine, Belarus and other countries.

Институциональное обеспечение политики Турецкой Республики в сфере культуры за рубежом

Элдем Зафер,
аспирант,
Белорусский государственный университет

Турецкая Республика является относительно новым игроком в международном культурном сотрудничестве. Вместе с тем она имеет вполне сложившуюся модель международного культурного взаимодействия. Несмотря на отсутствие четкой терминологии в официальных государственных документах, можно говорить о наличии вполне определенной стратегии реализации «мягкой силы».

Как известно, укрепление позиций любого государства на международной арене является длительным процессом и зависит от множества факторов. Создавая привлекательный образ, государство рассчитывает на долгосрочную перспективу, а не на временный эффект. В роли основного компонента, который помогает в реализации «мягкой силы», выступает культура. Составными элементами, используемыми для решения поставленных задач, являются язык, литература, изобразительное искусство, музыка, театр и др. Значительную роль в формировании привлекательного образа того или иного государства играют также образование, спорт, туризм.

Использование инструментария культуры во внешней политике призвано оказывать влияние на ответственность зарубежного государства, формировать привлекательный образ страны в ее глазах. В свою очередь общественность должна воздействовать на руководство страны в его интересах.

К основным институтам, реализующим внешнюю культурную политику Турции на современном этапе, относятся правительство Турецкой Республики, государственные и неправительственные культурные организации, в том числе фонды.

Ключевые принципы, на основе которых выстраивается внешняя культурная политика современной Турции, провозглашают взаимную терпимость, сохранение культурного разнообразия и равный статус всех культур в стране. Важность этих направлений в развитии государства подчеркивается в основном документе – Конституции, в ряде статей которой нашли отражение положения, касающиеся культурной политики и функций государства по сохранению культурного наследия. Так, в статье 24 провозглашается свобода совести, вероисповедания и убеждения [1]. В статье 27 говорится о свободе научных исследований и образования в сфере науки и искусства. Согласно статье 63, государство обязуется сохранять исторические, культурные и природные ценности, принимая меры по их поддержке и обеспечению безопасности [1].

Основные функции по реализации культурной политики государства, в том числе и за рубежом, возложены на Министерство культуры и туризма Турецкой Республики, образованное в соответствии с принятым 16 апреля 2003 г. Законом № 4848 [2]. В этом документе отражены цели и задачи, которые возлагаются на учреждение, а также определены сферы деятельности – культура и туризм. Главными целями провозглашены сохранение, приумножение, распространение, популяризация, изучение культурных ценностей, недопущение разрушения исторического и культурного достояния. Закон также направлен на развитие туристического сектора, разработку и реализацию мер по его усовершенствованию.

В соответствии с Законом № 4848 Министерство культуры и туризма Турецкой Республики имеет полномочия по представлению национальных, исторических и культурных ценностей турецкой нации за рубежом. Среди ключевых задач, в которых зафиксированы функции министерства в сфере внешних культурных связей, можно выделить следующие:

- распространение, популяризация и внедрение национальных, духовных, исторических, культурных и туристических ценностей;
- полномасштабное использование инвестиционного, коммуникационного потенциала для развития сферы культуры и туризма;
- популяризация туристического достояния Турции с использованием всех имеющихся средств и возможностей.

Полномочия государственных органов в сфере внешней культурной политики

В структуре Министерства культуры и туризма Турецкой Республики также прослеживается функция реализации внешней культурной политики. Кроме центральных и региональных организаций, в его состав входят зарубежные структуры [2]. В соответствии с Законом об Общественных институтах № 189 министерство имеет право создавать зарубежные организации. По состоянию на 2013 г. под его эгидой в 39 странах функционировало 44 атташе-оффиса.

Главным координирующим центром в структуре Министерства культуры и туризма по данному направлению является Генеральная дирекция по содействию культурному сотрудничеству, под эгидой которой проходят конгрессы, семинары, выставки, фестивали, призванные представлять исторические и культурные ценности Турции за рубежом [2].

В рамках зарубежной деятельности министерства реализуется проект «TEDA», направленный на распространение турецкой культуры, языка и литературы в иностранных государствах. Программой предусматривается широкая деятельность по переводу произведений турецкой литературы на иностранные языки и знакомство зарубежной аудитории с ее шедеврами и современными произведениями. Все эти произведения адресованы интеллектуальным кругам за рубежом и заинтересованным в их публикации издательствам. В 2005 г. первые заявки поступили из Бразилии, Украины, Финляндии, Македонии, Австрии, Болгарии, Ирана и России. Интерес у зарубежной аудитории вызвали художественные и поэтические произведения, а также исторические исследования. К 2014 г. были получены заявки из 61 страны и опубликовано свыше тысячи произведений турецких авторов на 56 языках [3].

Важные функции в представлении страны за рубежом возложены на Министерство иностранных

дел Турецкой Республики. Данное учреждение реализует внешнюю культурную политику государства по таким направлениям, как разработка двусторонних соглашений по культурно-гуманитарному взаимодействию с зарубежными странами, участие в программах и проектах многостороннего формата, защита культурного и исторического наследия и др. В соответствии с функциональными обязанностями министерство должно осуществлять свою деятельность в тесной связи с государственными и частными структурами, неправительственными организациями. Кроме того, министерством учреждена специальная награда для выдающихся деятелей из разных областей, которые внесли заметный вклад в развитие двустороннего сотрудничества [4].

Одним из значимых направлений в деятельности Министерства иностранных дел является подготовка к участию во Всемирной выставке. Данное мероприятие имеет исключительно важное значение для многих сфер государственной деятельности, включая культурно-гуманитарную и имиджевую. Турция была членом 34 Всемирных выставок, из них 17 – в составе Османской империи и 17 – в период республики [5].

Такие культурные мероприятия, как Год и Неделя культуры Турции за рубежом, организуются при непосредственном участии МИДа. Существенную роль в данном направлении играют загранучреждения – посольства и консульства. В их функции входит установление контактов с научными и культурными кругами, средствами массовой информации с целью донесения до широкой общественности ключевых сведений о культуре, традициях, социально-экономических и технических достижениях страны. Все это способствует формированию объективного имиджа Турции за рубежом и углублению сотрудничества по разным направлениям.

В сфере внешнекультурной деятельности Турции задействовано также Министерство национального образования. Сотрудничество в образовательной сфере занимает особую нишу в культурно-гуманитарном взаимодействии. Образовательные проекты являются самыми масштабными, особенно в отношении государств постсоветского пространства. Министерство функционирует в соответствии с Законом № 3797. В его структуре предусмотрено специальное Зарубежное правление. Министерство имеет полномочия создавать зарубежные представительства. В настоящее время оно представлено в 21 государстве мира 20 образовательными советами и 18 образовательными атташе [2].

Турция предлагает широкий круг программ для иностранных студентов. Особую активность министерство проявляет в отношении тюркоязычных государств, в том числе и постсоветского пространства. Проекты, которые им предлагаются,

включают в себя стипендии для студентов, обмен научными кадрами, создание совместных университетов.

Основным при разработке и реализации широкомасштабной программы по привлечению иностранных студентов в турецкие университеты, академии и институты является экономический фактор. В связи с этим официальные власти создали Агентство содействия турецким университетам, которое осуществляет планомерную кампанию по привлечению иностранных граждан на обучение в государственные и частные высшие учебные заведения. О результативности данной программы свидетельствует неуклонный рост численности иностранных студентов в турецких учреждениях высшего образования: в 2005/2006 учебном году – 15 481 человек, в 2008/2009 – 18 158, в 2009/2010 – 21 361, в 2010/2011 – 26 228 [6]. Планируется, что в 2020 г. в турецких учреждениях высшего образования будет обучаться до 100 тысяч иностранных студентов.

В рамках программ, которые турецкая сторона предлагает для изучения иностранным студентам, обязательной является культурная составляющая – знакомство с историей, культурой и традициями Турции. Таким образом, государство закладывает основы для развития сотрудничества с соседними государствами, рассматривая студентов и выпускников турецких университетов в качестве проводников культурного, экономического и политического влияния Турецкой Республики.

Особенности исторического формирования международного культурного сотрудничества Турции

Спецификой Турции в институциональном обеспечении внешней культурной политики является наличие структур, полномочия которых также зафиксированы в Конституции государства. Они представляют собой дополнительный ресурс в сохранении культурных традиций внутри страны и распространении знаний о Турции за рубежом. Речь идет о Высшем обществе культуры, языка и истории имени Ататюрка. В статье 134 Конституции определен статус данного учреждения как общественного юридического лица [1].

Свою деятельность Высшее общество культуры, языка и истории имени Ататюрка осуществляет при поддержке и контроле президента и премьер-министра. В его состав входят Исследовательский центр Ататюрка, Общество турецкого языка, Турецкое историческое общество и Культурный центр Ататюрка. Основными задачами данной структуры являются:

- проведение научных исследований в области истории и культуры Турции;
- распространение информации о реформах К. Ататюрка, турецкой культуре, истории;

- продвижение турецкого языка в мире;
- осуществление публикаций, освещающих историю и культуру страны.

Турецкое историческое общество было основано в 1931 г. по инициативе главы государства К. Ататюрка. Деятельность общества была направлена на изучение вопросов, связанных с историей Турции, публикацию материалов и представление результатов исследований широкой общественности. С этой целью проводились исторические конгрессы, которые имели международный характер. Общество патронирует проведение раскопок на территории Турции. Его структура постоянно совершенствуется и укрупняется исследовательскими советами, учрежденными по направлениям – Ближний Восток и Африка, Балканы и Украина, Азия и Кавказ. Кроме того, в рамках общества реализуется Археологический проект тюркского мира. Под патронажем специалистов проекта проводятся раскопки в ряде тюркоязычных государств [7].

Турецкое историческое общество выполняет миссию по продвижению турецкого языка в мире. С этой целью оно проводит семинары, конференции, выпускает специальные издания, например, словари тюркских диалектов. Значимым направлением в его деятельности является публикация исследований, посвященных тюркоязычным государствам.

Средоточием культурной жизни Турции стал Культурный центр имени Ататюрка. Уже много десятилетий он выступает в качестве флагмана исследований в области культуры и истории страны. Идеи и принципы, которые были заложены К. Ататюрком, остаются актуальными и реализуются до настоящего времени. Задачи центра максимально охватывают направления культурной политики государства внутри страны и за рубежом. Центр должен способствовать продвижению знаний о культуре Турции посредством проведения исследований, установления контактов с научными кругами зарубежных государств, проведения конференций для представления результатов, в тесном сотрудничестве с государственными и частными структурами осуществлять публикацию материалов, организовывать туры и выставки с целью формирования положительного имиджа страны на международной арене.

Деятельность Исследовательского центра имени Ататюрка направлена на адаптацию идей, концепций и принципов, которые были предложены его основателем, к современности. В самом названии данного центра заложены ключевые цели и задачи – научно-исследовательская деятельность относительно истории Турции, а также государств, которые входили в состав Османской империи или являются тюркоязычными. Центр выступает в качестве научной площадки для обмена мнениями специалистов из разных стран.

Активная публикационная деятельность направлена на ознакомление широкой аудитории с исследовательскими достижениями, гипотезами и прогнозами на будущее [8].

Финансирование указанных выше учреждений осуществляется из специальных фондов, создание которых было инициировано К. Ататюрком и зафиксировано в его завещании.

Значительный вклад в реализацию внешней культурной политики Турции вносят учреждения, созданные по инициативе высших должностных лиц государства. Данные организации активно действуют на постсоветском пространстве. Среди них наиболее заметную роль играют следующие: Организация по совместному развитию тюркской культуры и искусства (ТЮРКСОЙ), Фонд и Институт имени Ю. Эмре, Турецкое агентство по сотрудничеству и развитию (ТИКА), турецкие средства массовой информации и неправительственные организации и фонды.

Таким образом, реализация внешней культурной политики Турецкой Республики осуществляется разными институтами. Вместе с тем наблюдается тенденция к централизации и выраженной монополии государства в вопросах внешней культурной политики. Формы реализации зависят от полномочий того или иного института. Государственные структуры в своей деятельности основываются на соглашениях, подписанных на двустороннем, межрегиональном и международном уровнях в области культуры, образования, науки. Направления и формат сотрудничества определяются в зависимости от целей и задач государства в том или ином регионе или государстве.

Неправительственные организации и фонды реализуют внешнюю культурную политику страны посредством организации и проведения различных проектов, программ, «круглых столов», дискус-

сий, конференций, фестивалей и выставок. Роль средств массовой информации в рассматриваемом процессе заключается в знакомстве широкой аудитории с культурой, историей и традициями турецкой нации.

Список литературы

1. Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası // Всемирная организация интеллектуальной собственности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.wipo.int/wipolex/ru/text.jsp?file_id=241418. – Дата доступа: 15.05.2016.
2. Cultural policy in Turkey – National Report // Council of Europe [Electronic Resource]. – Mode of access: http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Reviews/CDCPP-Bu-2013-19-Turkeynational_en.pdf. – Date of access: 10.05.2015.
3. «TEDA» Translation Subvention Program of Turkey [Electronic Resource]. – Mode of access: <http://www.tedaproject.gov.tr/TR,52446/proje-yonergesi.html>. – Date of access: 15.05.2015.
4. Distinguished Service Award of the Ministry of Foreign Affairs // Ministry of Foreign Affairs Republic of Turkey [Electronic Resource]. – Mode of access: <http://www.mfa.gov.tr/presenting-the-distinguished-service-award-of-the-ministry-of-foreign-affairs-and-other-medals-and-orders.en.mfa>. – Date of access: 20.05.2016.
5. World, International and Horticultural Expositions (EXPO) // Ministry of Foreign Affairs Republic of Turkey [Electronic Resource]. – Mode of access: http://www.mfa.gov.tr/world_-international-and-horticultural-expositions_-expo_.en.mfa. – Date of access: 25.05.2016.
6. Мосаки, Н. Стратегия Турции по привлечению иностранных студентов [Электронный ресурс] // Regnum. – Режим доступа: <https://regnum.ru/news/polit/1529532.html>. – Дата доступа: 22.05.2016.
7. Türk Tarih Kurumu // Türk Tarih Kurumu'nu tanıyalım [Electronic Resource]. – Mode of access: <http://www.ttk.gov.tr/index.php?Page=Sayfa&No=1>. – Date of access: 20.05.2016.
8. Atatürk Kültür Merkezi // Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı [Electronic Resource]. – Mode of access: <http://www.akmb.gov.tr/en/Menu.aspx?AltMenuId=1>. – Date of access: 27.05.2016.

Аннотация

Турецкая Республика является относительно новым игроком в международном культурном сотрудничестве. Вместе с тем она имеет вполне сложившуюся модель международного культурного взаимодействия. В роли основного компонента, который помогает в реализации «мягкой силы», выступает культура. Деятельность Турецкого исторического общества, основанного в 1931 г. по инициативе главы государства К. Ататюрка, была направлена на изучение вопросов, связанных с историей Турции, публикацию материалов и представление результатов исследований широкой общественности. Структура общества постоянно совершенствовалась и укрупнялась исследовательскими советами. Спецификой Турции в институциональном обеспечении внешней культурной политики является наличие, помимо традиционных учреждений, структур, полномочия которых также зафиксированы в Конституции государства. Они представляют собой дополнительный ресурс в сохранении культурных традиций внутри страны и распространении знаний о Турции за рубежом.

Summary

The Turkish Republic is a relatively new player in the international cultural cooperation. However, Turkey has a well-established model of international cultural cooperation. Culture plays the role of the main component, which helps in the implementation of «soft power». The Turkish Historical Society was founded in 1931 upon the initiative of the Head of the state K. Ataturk. The activities of this Society are focused on the study of issues related to the Turkish history, publication of materials and presentation of research results to general public. For this purpose, international historical congresses were organized. The peculiarity of Turkish institutional support of foreign cultural policy is the existence of not only traditional institutions, but also other structures, whose powers are determined by the Constitution. They represent an additional resource in the preservation of cultural traditions within the country and the spread of knowledge about Turkey abroad.

ПАДПІСКА

Шаноўныя калегі!

Рэдакцыя «Вышэйшая школа» просіць падпісачца на часопіс і тым самым падтрымаць яго далейшае выданне

Дзякуем.

Кошт падпіскі

45,00 руб.

за 3 нумары
(на першую палову 2017 г.)

Падпіска на часопіс «Вышэйшая школа» прыводзіцца ў аддзяленнях «Белпошты» (падпісны індэкс для індывідуальных падпісчыкаў — 75 040, для прадпрыемстваў і арганізацый — 75 042)

тэл. 213 14 20, 213 11 63

р/р 3632900003054
у ф-ле № 510
АСБ «Беларусбанк»,
МФО 153001603