



ЗАСНАВАЛЬНІКІ:  
МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ  
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

**РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:**

**М. А. Жураўкоў** (*галоўны рэдактар*),  
**С. У. Абламейка** (*намеснік  
галоўнага рэдактара*),  
**М. І. Дзямчук** (*намеснік  
галоўнага рэдактара*),  
**Н. П. Баранав**, **В. А. Богуш**,  
**К. М. Бандарэнка**, **В. А. Гайсёнак**,  
**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. Раманюк**,  
**Г. М. Сендзер**, **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 16.10.2015.

Папера афсетная. Рызаграфія.

Фармаг 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Наклад 253 экз.

Ум. друк. арк. 6,98. Заказ № 308.

**ВЫДАВЕЦ**

Дзяржаўная ўстанова адукацыі  
«Рэспубліканскі інстытут  
вышэйшай школы».

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

**НАШ АДРАС:**

вул. Маскоўская, 15, п. 109,

РІВШ, 220007, г. Мінск.

e-mail: rio.nihe@mail.ru, т. 213-14-20

р/р 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(109)'2015

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

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

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

# У нумары

## Актуальна

*А. Макараў.* Кампетэнтнасна-арыентаваныя мадэлі падрыхтоўкі выпускнікоў устаноў вышэйшай адукацыі: балонскі кантэкст ..... 3

**Свет кніг** ..... 8

## Інавацыі

*Г. Кузікевіч.* Выкарыстанне модульнай тэхналогіі ў фарміраванні іншамоўнай граматычнай кампетэнцыі ..... 9

## Скарбніца вопыту

*Г. Каралёнак, В. Нячай, К. Цэдрок.* Кіраванне навукова-даследчай працай студэнтаў у ВНУ (з вопыту работы БДЭУ) ..... 12

## Навуковыя публікацыі

*В. Жук.* Напрамкі мадэрнізацыі вышэйшай адукацыі і патрабаванні да педагогічных кампетэнцый выкладчыкаў у кантэксте Балонскага працэсу ..... 18

*Г. Сендзер, Я. Осінаў.* Кампетэнтнасны падыход у навучанні студэнтаў педагогічнаму ўзаемадзеянню з сям'ёй ..... 23

*М. Валністая.* Метадалагічная культура і міждысцыплінарны сінтэз у сацыяльна-гуманітарнай падрыхтоўцы студэнта ..... 29

*Г. Караткевіч.* Роля гуманітарных дысцыплін у фарміраванні сацыяльных кампетэнцый студэнтаў ..... 33

*Ж. Рзаева.* Фарміраванне эмпатычных здольнасцей у студэнтаў педагогічных спецыяльнасцей з выкарыстаннем метадаў актыўнага навучання ..... 38

*В. Лазіцкі.* Аптымізацыя структуры і змястоўнага напаўнення электронных вучэбна-метадычных комплексаў па сацыяльна-гуманітарных дысцыплінах як дыдактычная праблема ..... 42

*Я. Грыневіч.* Да пытання аб сутнасці дыстанцыйнага навучання ..... 45

*І. Кліменцьева.* Уздзеянне сучасных біятэхналогій і камп'ютарных тэхналогій на прыроду чалавека ..... 48

*А. Сімончык.* Даследаванні постсавецкага перыяду гістарыяграфіі гісторыі культуры Беларусі канца XVIII – першай паловы XIX ст. .... 51

## Мерыдыяны інтэграцыі

*С. Вашкевіч.* Дзейнасць кафедры ЮНЕСКА па інфармацыйных тэхналогіях і праву НЦПІ Рэспублікі Беларусь па рэалізацыі галоўных стратэгічных напрамкаў развіцця праграмы УНІТВІН/кафедры ЮНЕСКА ..... 54

## Ідэалогія і выхаванне

*В. Варановіч, Б. Жутдзіеў, С. Емяльянаў.* Роля гісторыі Першай сусветнай вайны ў патрыятычным выхаванні моладзі ..... 58

**Рэклама** ..... 28,41

## Компетентностно-ориентированные модели подготовки выпускников учреждений высшего образования: болонский контекст

**А. В. Макаров,**  
кандидат философских наук профессор,  
Республиканский институт высшей школы

### Модернизация высшего образования в Республике Беларусь и Болонский процесс

Республика Беларусь в последнее время проявляла значительный интерес к болонским преобразованиям, происходящим в Европейском пространстве высшего образования (ЕПВО). Более того, национальная система высшего образования в нашей стране постепенно модернизировалась с учетом принципов Болонского процесса. Уже в Законе о высшем образовании (2007) был закреплен переход на двухступенчатую систему высшего образования (специалитет, магистратура). В стандартах высшего образования второго (2008) и третьего (2014) поколений был реализован компетентностный подход. При этом нормативно-методическая компетентностная модель подготовки белорусского выпускника была соотнесена с принципами и рекомендациями болонского проекта TUNING («Настройка образовательных структур»).

По инициативе Министерства образования и в рамках международных европейских проектов осуществлялась экспериментальная апробация кредитно-модульного принципа построения учебных планов. Были разработаны и внедрены методические инструкции по расчету трудоемкости образовательных программ высшего образования и оформлению образовательных стандартов с использованием системы зачетных единиц (кредитов). Белорусская система зачетных единиц учитывала, с одной стороны, ряд основных требований Европейской системы накопления и переноса кредитов (ECTS), с другой – требования и специфику белорусских стандартов. В числе других нормативно-методических разработок и проектов, реализуемых в Беларуси в контексте Болонского процесса, выделим следующие:

- осуществляется проектирование Национальной рамки квалификаций с учетом сопоставимости национальных квалификационных уровней с уровнями Европейской рамки квалификаций;
- завершена работа по созданию системы оценки и контроля качества образования, совместимой с зарубежными стандартами; в учреждениях высшего образования (УВО) внедрена и сертифицирована система менеджмента качества (СМК), соответствующая международным стандартам серии ISO 9001;

- разработан и одобрен Республиканским советом ректоров проект нового образца приложения к белорусским дипломам о высшем образовании на основе образца ЮНЕСКО/Совета Европы (Diploma Supplement);

- в контексте болонских задач с 2010 г. в Беларуси действует национальная группа экспертов по вопросам реформы высшего образования под патронажем Министерства образования Республики Беларусь и национального офиса программы ТЕМПУС (с 2014 г. – «Эразмус+»).

Таким образом, де-факто процесс адаптации болонских принципов, осуществляемый в нашей стране, носит масштабный и многовекторный характер. Исходя из этого Республика Беларусь в 2014 г. подала заявку в рабочие органы Болонского процесса на предмет официального присоединения к ЕПВО.

В мае 2015 г. в Ереване решением Конференции европейских министров образования была единогласно одобрена заявка Республики Беларусь о вступлении в ЕПВО: «Министры приветствуют Беларусь как члена ЕПВО и ожидают сотрудничества с национальными органами власти и заинтересованными сторонами, чтобы осуществлять реформы, установленные Наблюдательной группой Болонского процесса и включенные в согласованную дорожную карту, которая была предложена стране при присоединении к Болонскому процессу» [1].

Ответная официальная позиция была представлена в статье Министра образования Республики Беларусь М. А. Журавкова «Об имплементации инструментов Европейского пространства высшего образования», опубликованной в журнале «Вышэйшая школа» [2]. В ней, в частности, отмечается, что вступление Республики Беларусь в Болонский процесс дает возможность дальнейшего развития системы высшего образования с учетом практики объединенной Европы и с использованием ее возможностей. При этом первичными должны оставаться наши национальные интересы.

Системная модернизация высшего образования предполагает внесение изменений и дополнений в действующую нормативную правовую базу. В рамках широкой общественной дискуссии в 2014–2015 гг. Министерство образования сформировало соответствующий пакет изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании. В настоящее время пересматривается нормативно-правовая регламентация отношений в образовательной сфере, что

позволит перераспределить полномочия и ответственность в сфере высшего образования в пользу УВО. Объем компонента УВО в учебных планах будет увеличен с 30 % до 50 %.

Среди других нововведений [2]:

- принято концептуальное решение о переходе к многоступенчатой модели высшего образования с присвоением академических степеней бакалавра и магистра и соответствующей квалификации;
- предлагается сформулировать требования в рамках компетентностного подхода, где квалификация выпускника оценивается с точки зрения объема учебной программы и/или количества кредитов, уровня и результатов обучения, приобретенных компетенций, содержания учебного плана и других факторов;
- предполагается с участием Министерства образования завершить разработку Национальной рамки квалификаций с ориентацией на Европейскую рамку квалификаций и применением Дублинских дескрипторов.

С учетом вышеизложенного очевидно, что необходимо широкое ознакомление академической общности и управленческого персонала УВО с особенностями болонских реформ, соответствующими европейскими документами и рекомендациями, а также с некоторыми моментами, которые сопровождают данные преобразования. В равной степени руководство и профессорско-преподавательский состав УВО должны иметь возможность заранее настраиваться на определенную деятельность по адаптации принципов Болонского процесса применительно к научно-методическим и иным педагогическим традициям и специфике своих университетов, местных условий и т. п.

Исходя из этого автор статьи ставил своей целью, во-первых, дать комплексное представление об одном из важнейших системообразующих звеньев (направлений) болонских реформ – компетентностном подходе; во-вторых, представить краткий обзор компетентностно-ориентированных образовательных программ в системах высшего образования отдельных стран СНГ; в-третьих, проанализировать состояние процесса реализации компетентностного подхода в высшей школе Республики Беларусь и предложить проектные версии механизмов реализации компетентностного подхода на различных уровнях.

Квинтэссенцией методологических принципов, а также своеобразной панъевропейской экспериментальной площадкой болонских реформ стал проект TUNING [3], в котором связующим звеном основных линий действия Болонского процесса выступает компетентностный подход.

### **Компетентностная модель в проекте TUNING**

Проект TUNING является практически ровесником Болонского процесса. Это один из важных инструментов модернизации национальных систем высшего образования в рамках Болонского процесса. Для Респу-

блики Беларусь представляется важным и полезным изучение его основных положений, а также применение приемлемых из них с учетом адаптации к сложившейся национальной системе высшего образования.

В проекте выделены четыре теоретико-прикладные линии действия:

Линия 1. Результаты обучения: универсальные компетенции.

Линия 2. Предметно-специализированные компетенции.

Линия 3. Новые перспективы ECTS.

Линия 4. Подходы к преподаванию, обучению, оцениванию, эффективности работы и качеству.

Проект TUNING интересен по следующим причинам:

- показана возможность настройки национальных образовательных систем по отношению друг к другу;
- демонстрирует, что вузы Европы ищут ответы на вопросы, касающиеся двухуровневой системы высшего образования, применения системы зачетных единиц ECTS и ее инструментария, модульных образовательных программ, новых элементов планирования, разработки и оценивания квалификаций – результатов образования и компетенций;
- в его рамках сформировалась методология выявления и классификации компетенций;
- обосновывает необходимость новых требований к методике, образовательным технологиям, организационным формам, преподавателям и студентам, оцениванию достижений последних;
- обосновывает важность совместной работы вузов, работодателей и выпускников для идентификации компетенций и проектирования содержания образования.

Проект TUNING не предусматривает разработку какого-либо универсального общеевропейского учебного плана. Одна из его ключевых задач – способствовать развитию легко понимаемых и сравниваемых степеней и облегчить понимание природы бакалавра и магистра с точки зрения того, что обладатели степеней могут делать. При этом полагается, что многообразие высшего образования Европы является исключительным достоянием, которое важно сохранить. Каждая система обладает определенной степенью логичности, от которой нельзя просто отказаться в пользу одной или нескольких новых моделей.

В данном проекте достигнут методологический консенсус относительно самого определения компетенций и соответствующих структурных компонентов. Понятие «компетенции» включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) [3].

Проект TUNING рассматривает степени с точки зрения результатов обучения, особенно по отноше-

нию к компетенциям. В проекте выделены два типа компетенций: общие (универсальные) компетенции (инструментальные, межличностные и системные) и компетенции, отражающие специфику профессиональной подготовки. Анализ важности универсальных компетенций производился на основании анкетирования 5183 выпускников, 944 предпринимателей, 998 профессоров и преподавателей вузов. Было отобрано 30 универсальных компетенций, которые были внесены в анкету проекта TUNING. Выявлена сильная корреляция по всей Европе между оценками, выставленными работодателями и выпускниками. По мнению этих двух групп, а также профессоров и преподавателей, наиболее значимыми являются следующие пять универсальных компетенций:

- базовые знания в различных областях;
- способность учиться;
- способность к анализу и синтезу;
- способность применять знания на практике;
- способность адаптироваться к новым ситуациям.

В числе других значимых компетенций выделяют: способность порождать новые идеи; способность работать в команде; знание второго языка; принятие различий и мультикультурности и др. [3].

Аналогичная работа была проведена в Республике Беларусь [4]. К анкетированию было привлечено 50 выпускников и 63 человека профессорско-преподавательского состава энергетического факультета БНТУ, а также 158 специалистов-практиков электроэнергетической отрасли.

Сравнительный анализ показал сходство мнений академических сообществ Европы и Республики Беларусь относительно важнейших универсальных компетенций. Все пять компетенций, отнесенных к важнейшим, совпали. По наименее важным компетенциям практически единодушное мнение высказали работодатели, выпускники и академическое сообщество как в Европе, так и в Республике Беларусь [4].

Итоги социологического опроса в проекте TUNING считаются важными в части формирования вузами универсальных компетенций, обеспечиваемых компетентностно-ориентированными образовательными программами.

Кроме приобретаемых выпускниками вузов универсальных компетенций, в проекте TUNING утверждается, что учебные программы должны быть также нацелены на формирование специализированных (профессиональных) компетенций. В проекте они называются результатами обучения и должны быть определены как формирование того, что будет знать, понимать и будет способен демонстрировать выпускник после завершения программы обучения. Эти результаты базируются на пяти элементах (Дублинские дескрипторы): знание; понимание; применение знаний и понимания; способность выносить суждения; коммуникативные навыки.

Безотносительно названия отдельных дисциплин в проекте TUNING применительно ко всем типам

университетов при формировании программ обучения выделены следующие модули:

- основные, составляющие ядро соответствующей науки;
- поддерживающие, дополняющие основные модули;
- организационных и коммуникативных навыков, на которые есть спрос в течение длительного времени, но которые пока не обязательны в учебных программах;
- специализированные (элективные), которые студент выбирает самостоятельно;
- модули перенесенных навыков, призванные развивать компетенции, необходимые для сближения теории и практики.

Еще одна задача проекта TUNING заключалась в создании всеохватывающей панъевропейской структуры накопления и переноса кредитов. Цель этой структуры:

- обеспечить всем заинтересованным возможность разобраться в многообразии национальных и местных квалификаций европейского высшего образования;
- обеспечить доступ, гибкость, мобильность, признание и интеграцию европейских систем высшего образования;
- поддержать многообразие содержания и организации программ обучения;
- улучшить конкурентоспособность и эффективность европейского высшего образования.

Подробнее с основными линиями действия проекта TUNING и в целом Болонского процесса можно ознакомиться в источнике [5].

### **Компетентностно-ориентированные образовательные модели в странах СНГ**

#### ***Российская Федерация***

В России концептуальное ядро стандартов высшего образования (ФГОС) составляет компетентностный подход к ожидаемым результатам обучения и воспитания выпускников. Компетенции и результаты образования рассматриваются как главные целевые установки в реализации ФГОС, как интегрирующие начала «модели» выпускника. Сама компетентностная модель выпускника, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую его будущую деятельность с предметами и объектами труда, а с другой – отражает междисциплинарные требования к результату образования. Компетенции подразделяются на две группы: общекультурные (универсальные, надпредметные) и профессиональные. Первые являются переносимыми и менее жестко привязанными к объекту и предмету труда. Вторые отражают профессиональную квалификацию [6; 7].

Следующим уровнем реализации компетентностного подхода выступает «Основная образовательная программа вуза (ООП)» – комплексный проект образовательного процесса в вузе по определенному направле-



нию, уровню и профилю подготовки. Он представляет собой систему взаимосвязанных документов, позволяющих реализовать образовательный процесс в конкретном вузе в соответствии с требованиями ФГОС.

ООП является образовательным стандартом вуза, включает разделы «Компетенции выпускника», «Системы оценки качества освоения студентами ООП», где на нормативно-методическом уровне операционализируются состав компетенций, требования к их освоению, учебно-методическое сопровождение и диагностирование компетенций (фонды оценочных средств). В рамках ООП вузы могут внедрять программы и паспорта формирования у студентов компетенций, разнообразие формы диагностирования компетенций, компетентностно-ориентированные учебные планы и программы и т. п.

Связующим звеном между ФГОС и ООП вуза выступает примерная компетентностно-ориентированная ООП ВПО, имеющая целью предложить возможный инвариант проекта вузовской ООП в рамках направления подготовки (специальности).

#### **Украина**

Ведущие украинские эксперты и разработчики обновляемых в настоящее время компетентностных моделей подготовки кадров с высшим образованием выделяют следующие особенности [7; 8]:

1) в 2011 г. Кабинетом Министров Украины утверждена Национальная рамка квалификаций. При ее разработке были учтены Дублинские дескрипторы для рамки квалификаций ЕПВО, а также дескрипторы Европейской рамки квалификаций для обучения на протяжении жизни. Внедрение Национальной рамки квалификаций позволит описывать с единых позиций требования к академическим квалификациям выпускников при разработке стандартов образования. Она включает 10 квалификационных уровней, каждый из которых описывается в терминах результатов обучения: умения, знания, коммуникация (социальная компетентность), автономность и ответственность;

2) на основе компетентностного подхода формируются профессиональные стандарты к выявлению целей подготовки специалистов конкретной специальности, ориентированных на формирование компетенций и личностных качеств, необходимых для решения профессиональных задач;

3) системообразующими элементами компетентностного подхода к планированию учебного процесса являются цели подготовки, сформулированные в виде профессиональных компетенций (функций, задач и соответствующих умений). Каждое умение является одной из целей профессиональной подготовки.

Критерием отбора содержания программы подготовки являются также фундаментальные и социальные умения.

Фундаментальные умения/компетенции необходимы для освоения профессиональных умений. Социальные умения (коммуникация, автономность, ответственность и т. д.) служат критерием отбора со-

держания гуманитарной компоненты программы подготовки и устанавливаются в соответствии с дескрипторами Национальной рамки квалификаций [8].

#### **Республика Беларусь**

Реализация компетентностного подхода в проектировании белорусских стандартов высшего образования началась с разработки образовательных стандартов второго поколения. С 2008/2009 учебного года во всех вузах Республики Беларусь начали реализовываться образовательные стандарты нового поколения в компетентностном формате по 378 специальностям. Главной отличительной особенностью стандартов высшего образования третьего поколения также является компетентностный подход [9; 10]. С 2013/2014 учебного года УВО приступили к реализации стандартов первой ступени высшего образования третьего поколения по 384 специальностям. На общей методологической базе в компетентностном формате были спроектированы стандарты по циклу социально-гуманитарных дисциплин первой ступени высшего образования [11] и стандарты второй ступени высшего образования (магистратуры) [12].

При разработке компетентностной модели белорусских стандартов нового поколения были учтены принципы и опыт Болонского процесса. В частности, в белорусских стандартах был использован опыт проекта TUNING по проектированию результатов обучения в терминах универсальных и предметно-специализированных компетенций. Одновременно использовался адаптированный опыт разработки российских и украинских стандартов в компетентностном формате.

Компетентностный подход представлен в образовательных стандартах на различных уровнях и в разных контекстах. На терминологическом уровне даются следующие термины и определения:

- Компетентность – выраженная способность применять свои знания и умения.
- Компетенция – знания, умения, опыт и личностные качества, необходимые для решения теоретических и практических задач.
- Социально-личностные компетенции – совокупность знаний и умений по социально-гуманитарным дисциплинам, способность выпускника использовать их для решения и исполнения гражданских и социально-профессиональных задач и функций.

В качестве общих целей подготовки специалиста в Макете образовательного стандарта высшего образования выделяются формирование и развитие социально-профессиональной, практико-ориентированной компетентности, позволяющей сочетать академические, социально-личностные и профессиональные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности.

На уровне операционализации компетентностного подхода в белорусских стандартах высшего образования нового поколения происходило формирование трех групп компетенций:

- академических, включающих знания и умения по изученным дисциплинам, способность учиться;
- социально-личностных, включающих культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;
- профессиональных, включающих способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности.

Далее каждая группа компетенций операционализировалась на уровне нормативных требований по конкретным компетенциям.

Последующая операционализация компетентностного подхода в образовательных стандартах представлена на уровнях:

- компетентностного содержания изучаемых учебных дисциплин («знать», «уметь», «владеть»);
- научно-методического обеспечения учебного процесса (разработка и внедрение инновационных образовательных систем и технологий, адекватных компетентностному подходу);
- диагностирования компетенций студента/выпускника (фонды оценочных средств, вариативные оценочные технологии и т. п.).

Приведенный алгоритм операционализации компетентностного подхода в белорусских стандартах нового поколения позволяет экстраполировать рассмотренные выше подходы на процесс проектирования и реализации компетентностно-ориентированных моделей подготовки выпускника в конкретных УВО.

В этой связи особо актуализируется проблема создания адекватной учебно-воспитательной среды, выработки механизмов по формированию и развитию компетентностных моделей и конкретных компетенций студентов/выпускников в каждом УВО.

#### **Механизмы нормативно-методического обеспечения реализации компетентностной модели образовательного процесса в УВО**

Мониторинг реализации стандартов высшего образования нового поколения в Республике Беларусь свидетельствует, что большинство вузов пока не осуществляют комплексно реализацию компетентностного подхода в учебно-воспитательном процессе, а также масштабное внедрение адекватных ему инновационных форм организации учебного процесса (модульных, рейтинговых систем и технологий, моделей управляемой самостоятельной работы студентов, информационно-коммуникативных сред, современных средств диагностирования компетенций студентов/выпускников и т. п.). Сегодня образовательная программа в УВО – это скорее собирательный образ. Компоненты, входящие в нее, представляют на практике достаточно автономные подсистемы. Вместе с тем опыт России и Украины свидетельствует о модернизации в направлении создания комплексных вузовских нормативно-методических документов,

«развертывающих» и гарантирующих реализацию образовательных стандартов нового поколения. В России это «Основная образовательная программа вуза», в Украине – вузовский образовательный стандарт в соответствии с Государственным образовательным стандартом.

Высшие учебные заведения стран Европейского союза обладают еще большей свободой в разработке собственных образовательных программ, но в то же время руководствуются рекомендациями проекта TUNING и Дублинскими дескрипторами.

Присоединение Беларуси к Болонскому процессу диктует необходимость создания адекватной нормативно-методической базы по реализации европейских принципов модернизации высшего образования в рамках ЕПВО [13]. Следует также учитывать предстоящее расширение академических свобод белорусских УВО.

Таким образом, международный опыт и стартовый опыт реализации компетентностно-ориентированных образовательных стандартов третьего поколения в Беларуси свидетельствуют о необходимости создания нового механизма их реализации, повышении инициативы и, одновременно, ответственности УВО. Для разрешения указанных проблем в научно-методическом плане целесообразны и актуальны обоснование, разработка и осуществление в дальнейшем мониторинга нормативно-методического документа «Комплексная компетентностно-ориентированная образовательная программа учреждения высшего образования Республики Беларусь» (ККООП). Ее создание и внедрение позволит:

- повысить степень ответственности и инициативы УВО за результаты реализации образовательного стандарта третьего поколения;
  - в массовом порядке привлечь персонал управления и профессорско-преподавательский состав УВО к проектированию учебно-методической документации в компетентностном формате, разработке и внедрению адекватных инновационных образовательных систем и технологий обучения;
  - создать комплексную основу для самооценки своей деятельности со стороны УВО;
  - обеспечить практико-ориентированное сопряжение национальных и международных стандартов образования в рамках совершенствования СМК;
  - создать условия для оценивания деятельности УВО по реализации стандартов нового поколения и научно-методической документации со стороны Департамента контроля качества образования Министерства образования Республики Беларусь.
- С учетом вышеизложенного можно представить следующую проектную версию состава ККООП УВО:
- Система кодифицированных компетенций выпускника как совокупный ожидаемый результат образования (по циклам обучения, включая компонент УВО).
  - Компетентностно-ориентированные учебные планы (модульно-дисциплинарное построение и т. п.).
  - Компетентностно-ориентированные учебные программы дисциплин (модулей).

- Модели организации компетентностно-ориентированной самостоятельной работы студентов различных курсов.
- Модели (фонды) инновационных образовательных систем и технологий обучения, адекватных компетентностному подходу.
- Программы и средства (фонды) промежуточно-го и итогового диагностирования кодифицированных компетенций студентов/выпускников.

#### Список литературы

1. Ереванское коммюнике Конференции европейских министров образования, 2015 г. – Режим доступа: [http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5\\_2015/112705.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf); неофициальный перевод на русский язык – <http://bolognaby.org/?p=2116>.
2. Журавков, М. А. Об имплементации инструментов Европейского пространства высшего образования / М. А. Журавков // Вышэйшая школа. – 2015. – № 3. – С. 3–5.
3. Болонский процесс: поиск общности Европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2006. – Режим доступа: [http://yspu.org/trn\\_level\\_edu/7/tuning1.pdf](http://yspu.org/trn_level_edu/7/tuning1.pdf).
4. Федин, В. Т. Диагностирование компетенций выпускников вузов / В. Т. Федин. – Минск: РИВШ, 2008; Федин, В. Т. Взгляд студентов, выпускников и преподавателей на актуальность различных компетенций / В. Т. Федин, Ю. К. Мойсейчук // Тенденции в реформировании высшего образования, развитии стандартизации и образовательных стандартов высшей школы в странах СНГ. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2007.
5. Макаров, А. В. Болонский процесс: Европейское пространство высшего образования: учеб. пособие / А. В. Макаров. – Минск: РИВШ, 2015. – 260 с.
6. Проектирование основных образовательных программ, реализующих ФГОС: метод. рекомендации. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов; Координац. совет УМО высш. шк., 2010.
7. Максимов, Н. И. Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования и проектирование компетентностно-ориентированных программ в Российской Федерации / Н. И. Максимов // Научно-методические инновации в высшей школе: отечественный и зарубежный опыт. – Минск: РИВШ, 2013. – С. 19–33.
8. Салов, В. А. Инновационные преобразования в системе высшего образования Украины / В. А. Салов // Научно-методические инновации в высшей школе: отечественный и зарубежный опыт. – Минск: РИВШ, 2013. – С. 33–45.
9. Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени. – Минск, 2013. – Режим доступа: <http://www.nihe.bsu.by/index.php/ru/norm-doc>.
10. Макаров, А. В. Проектирование и реализация стандартов высшего образования / А. В. Макаров, В. Т. Федин. – Минск: РИВШ, 2013. – 316 с.
11. Образовательный стандарт «Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин». – Минск, 2014. – Режим доступа: <http://www.nihe.bsu.by/index.php/ru/norm-doc>.
12. Макет образовательного стандарта высшего образования второй ступени (магистратуры). – Минск, 2014. – Режим доступа: <http://www.nihe.bsu.by/index.php/ru/norm-doc>.
13. Компетентностно-ориентированные образовательные программы вуза: учеб. пособие / А. В. Макаров, Ю. С. Перфильев, В. Т. Федин. – Минск: РИВШ, 2011. – 116 с.

## Свет кніг

### БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В ГУО «Республиканский институт высшей школы» издано учебное пособие А. В. Макарова «Болонский процесс: Европейское пространство высшего образования». Пособие предназначено для слушателей системы дополнительного образования взрослых по педагогическим специальностям.

В первой главе настоящего учебного пособия рассматриваются глобальные тенденции развития высшего образования, анализируются документы ЮНЕСКО по проблемам современного высшего образования, раскрываются последствия глобализации для региональных и национальных систем высшего образования, делается акцент на важной роли процессов интернационализации систем высшего образования как ответной реакции университетов, их ассоциаций и региональных систем высшего образования на вызовы глобализации, отмечен переход к массовому высшему образованию, прослеживаются европейские факторы и история возникновения Болонского процесса, его основные цели и этапы развития.

Во второй главе анализируется десять «линий действия», которые и составляют сущность болонских преобразований, нацеленных на формирование и развитие Европейского пространства высшего образования. Особый интерес представляют рассматриваемые проблемы противоречивого процесса перехода на трехцикловую систему высшего образования. Для белорусского читателя будут также полезны информация и выводы относительно Европейской системы накопления и переноса кредитов (ECTS) и Дублинских дескрипторов.

Третья глава посвящена истории и теории развития компетентностного подхода, а также прикладным аспектам его реализации в рамках Болонского процесса. В этом плане раскрыта практико-ориентированная сущность и назначение болонского проекта TUNING.

Редакционно-издательский центр РИВШ  
([rio.nihe@mail.ru](mailto:rio.nihe@mail.ru))



*Далучэнне Рэспублікі Беларусь да Балонскага працэсу актуалізуе праблематыку, звязаную з рэалізацыяй кампетэнтнаснага падыходу ва ўстановах вышэйшай адукацыі, у тым ліку на прадметна-дысцыплінарным узроўні.*

*У дадзеным кантэксце паважаным чытачам прапануецца артыкул кандыдата філалагічных навук, дацэнта кафедры замежных моў Міжнароднага дзяржаўнага экалагічнага інстытута імя А. Д. Сахарова БДУ Г. П. Кузікевіч.*

*Вядучы рубрыкі прафесар А. В. Макараў*

## Использование модульной технологии в формировании иноязычной грамматической компетенции

**Г. П. Кузікевіч,**

доцент кафедры иностранных языков,  
кандидат филологических наук,

Международный государственный экологический  
институт имени А. Д. Сахарова БГУ

Современная парадигма иноязычного образования, сложившаяся в условиях процессов глобализации, прежде всего Болонского процесса формирования общеевропейского пространства высшего образования, существенно изменила понимание обучения иностранным языкам [1; 2]. Важную роль при этом сыграли приоритетный в развитии высшей школы компетентностный подход и ориентация на пять ключевых компетенций, «которые должны приобрести молодые европейцы. К ним относятся:

- политические и социальные компетенции;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе;
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией;
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества;
- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной, профессиональной, так и социальной жизни» [3, с. 119].

Преодолев узость формально-знаниевого и структурно-системного подходов предыдущих парадигм, современная парадигма иноязычного образования разработала компетентностный, когнитивный, личностно ориентированный и некоторые другие подходы и определила в качестве главной цели формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Как стратегическая интегративная компетенция она выступает в единстве всех своих составляющих: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной. Из этого следует, что выпускники высшей школы должны уметь пользоваться иностранным языком не только как средством профессионального

и социокультурного общения, но и как средством самообразования.

Одной из технологий, реализующих современные подходы к иноязычному образованию, в частности, увеличивающих долю самостоятельной работы студентов, является модульное обучение. В статье рассматриваются дидактические основы данной технологии и разработки модульной программы «Страдательный залог»/«Passiv» для студентов неязыкового вуза, изучающих немецкий язык. Актуальность решаемых задач обусловлена недостаточной разработанностью учебных материалов для формирования грамматической компетенции, под которой понимается совокупность знаний грамматических элементов языка и навыков морфолого-синтаксического оформления единиц речи в различных ситуациях устного и письменного общения.

Прежде чем говорить о теоретических основах и эффективности модульной технологии, уточним неоднозначную семантику ее центрального термина «модуль» (от лат. *modulus* – ‘мера’). В педагогической литературе он используется в трех значениях: как структурно-организационная единица системы обучения, как структурно-содержательная единица учебно-методического комплекса и как средство обучения. В двух первых значениях он применяется при составлении учебных программ, методических пособий и т. п. В настоящей статье он используется в третьем значении, в трактовке П. А. Юцявичене, заложившей теоретические основы модульного обучения для высшей школы [4]. Модуль как средство обучения представляет собой блок информации, который содержит логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство по достижению поставленных целей.

В основу модульной технологии с момента ее зарождения была положена идея соединения программирования и блочной подачи учебной информации. К настоящему времени разработаны разные ее ва-

рианты – блочно-модульная, модульно-рейтинговая, кредитно-модульная, комбинированная модульная технологии (подробнее см. работы Б. Ф. Скинера, Дж. Рассела, Н. В. Бордовской, Г. В. Лаврентьева, А. В. Макарова, П. И. Третьякова, И. Б. Сенновского, Г. К. Селевко, В. В. Сергеенковой, М. А. Чошанова, П. А. Юцявичене и др.).

Интересующая нас блочно-модульная технология включает все звенья дидактической системы (цели, учебный материал, тренировку, управление, контроль) и базируется на следующих принципах:

- 1) модульности – предполагает построение модуля как целостного, относительно завершенного звена учебной деятельности;
- 2) структуризации содержания обучения – предусматривает выделение в модуле учебных элементов;
- 3) динамичности – допускает изменение модулей и замену его отдельных элементов;
- 4) гибкости – требует учета уровня подготовки и обеспечивает индивидуализацию обучения;
- 5) оперативности знаний – означает необходимость органического соединения в учебной деятельности знаний с навыками и умениями;
- 6) осознанной перспективы – предполагает понимание студентами близких, средних и отдаленных стимулов обучения;
- 7) разносторонности консультирования – подразумевает рекомендацию разных приемов работы, которые студент может выбирать или же, опираясь на предложенные приемы, строить собственные;
- 8) паритетности взаимодействия между студентом и преподавателем.

Соблюдение данных принципов обеспечивает правильное моделирование учебной деятельности, развивает автономность студентов и устанавливает паритетные «субъект-субъектные» отношения, при которых студент из состояния объекта обучения переходит в состояние субъекта активной деятельности, а преподаватель – из режима информирования в режим консультирования и управления.

Не менее важен для успешной разработки модулей учет специфики той или иной компетенции и психологических особенностей ее формирования. Механизм формирования грамматической компетенции сложен: наряду с приобретением знаний (усвоением грамматических элементов языка и правил) идет процесс формирования навыков, обеспечивающих способность производить адекватные коммуникативным задачам синтезированные действия по морфолого-синтаксическому оформлению речевых единиц. При этом грамматические навыки проходят шесть стадий: восприятие, имитация, подстановка, трансформация, собственно репродукция (репродукция на основе аналогии имеет место и на предыдущих стадиях), комбинирование [5, с. 156–157]. Учебные элементы модулей должны быть скоррелированы со стадиями формирования грамматических навыков.

Каков алгоритм составления модульной программы? Здесь можно выделить четыре основных правила: определение целей, структурирование содержания обучения, разработка управления, обеспечение обратной связи (они перекликаются с принципами создания модулей по П. А. Юцявичене).

При определении целей модульных программ в содержании обучения выделяются относительно автономные блоки и основные их идеи, которые позволяют сформулировать комплексную цель программы, интегрирующие цели входящих в нее модулей и частные цели учебных элементов модуля.

Исходя из целей определяется и структурируется содержание модулей. Для этого в рамках модулей выделяются учебные элементы (УЭ), число которых зависит от сложности материала и уровня подготовки студентов. Однако в любом случае обязательными являются УЭ, предназначенные для изложения целей и содержания модуля, а также для входного и выходного контроля. Схематически модуль выглядит следующим образом:

- УЭ-0 – определение интегрирующей цели модуля.
- УЭ-1 – задания входного контроля.
- УЭ-2, 3, 4 и т. д. – отработка учебного материала.
- УЭ-п (п – номер последнего учебного элемента) – выходной контроль.

Неотъемлемая часть разработки модуля – обеспечение управления, смысл которого заключается в мобилизации учебно-познавательных возможностей студентов и правильном направлении их работы. Как и при традиционном обучении, управление основывается на положениях теории поэтапного формирования ментальных действий.

Обратная связь служит установлению разницы между целью и результатом на разных этапах работы и обеспечивает контролируемость последней. В модуле она включает:

- задания входного контроля, устанавливающие уровень готовности студентов к усвоению содержания модуля;
- задания текущего и промежуточного контроля, направленные на выявление пробелов и своевременное их устранение;
- задания выходного контроля, определяющие степень овладения содержанием модуля.

Руководствуясь вышесказанным, при составлении модульной программы «Страдательный залог»/«Passiv» были выделены блоки, позволившие определить цели программы и содержание четырех модулей:

- 1) процессуальный пассив (Vorgangspassiv);
- 2) пассив результата, или состояния (Zustandspassiv);
- 3) безличный пассив (das unpersönliche Passiv);
- 4) пассив с модальными глаголами (Infinitivpassiv).

В соответствии с ситуативно-функциональным подходом к обучению грамматике выдвинута комплексная цель – сформировать навыки ситуативно и грамматически правильного употребления пассивных конструкций. Для каждого модуля определены

інтэгруючыя цэлі: сфарміраваць навыкі ўпотребления пассива в разных временных формах на уровне простого и сложного предложения. Сформулированы частные цели модулей, предусматривающие формирование навыков образования, перевода и употребления пассива в простом и сложном предложении.

Наполнение модулей учебным содержанием осуществлено, во-первых, с учетом стадийности формирования грамматических навыков, во-вторых, в соответствии с необходимостью овладения значением, формой и функцией грамматического явления в их единстве, поскольку такой подход обеспечивает гибкость навыков и формирует способность к их переносу – использованию в новых ситуациях общения.

Выполнение программы предваряет работа по повторению необходимого для усвоения пассива материала и подготовки к входному контролю. Повторяются прежде всего образование причастия II слабых и сильных глаголов, три основные формы глаголов *werden* и *sein* и, в зависимости от подготовки группы, семантика и спряжение модальных глаголов.

Важным на предварительном этапе является создание мотивации. Для этого при знакомстве студентов с комплексной целью программы обращается внимание на то, что пассив в немецком языке более распространен, чем в русском, и переводится не всегда по аналогии с русским страдательным залогом. Он используется для выражения мыслей, когда в центре внимания находятся процессы, действия и их результаты. Без знания пассива и навыков его употребления невозможно деловое общение, понимание аутентичной научной литературы. Повышению мотивации способствует и создание условий, приближенных к естественным, что достигается благодаря использованию практико-ориентированных речевых ситуаций, а также разных форм работы: индивидуальной, в парах, малых группах, командах.

Перед выполнением модуля студенты знакомятся с интегрирующей целью модуля и получают технологическую карту (распечатку модуля) с методическими рекомендациями по выполнению модуля и приложениями, содержащими таблицы и схемы с лаконичным изложением материала, ключи к упражнениям, тесты, схему уровня знаний, с помощью которой возможно осуществление самоконтроля, и ссылки на соответствующие справочники, учебники, в том числе электронные носители информации.

Отработка учебного материала в каждом модуле осуществляется поэтапно. Этому подчинена система языковых, условно-речевых и речевых упражнений.

Первый тип упражнений формирует навыки распознавания пассива, образования его временных форм и различных конструкций – трехчленного, двухчленного пассива и т. п. Языковые упражнения содержат задания на анализ грамматических конструкций, сравнение форм актива и пассива, выбор

и дополнение строевых элементов пассивных конструкций, трансформацию актива в пассив и т. п.

В двух других типах упражнений формируются навыки употребления пассива. При их выполнении внимание студентов должно быть сосредоточено не столько на образовании отдельных форм и конструкций, сколько на их содержании и функции в составе высказываний. Условно-речевые упражнения содержат задания на перевод, репродукцию, использование пассивных конструкций по образцу, по аналогии, а также задания на выбор пассивных конструкций, адекватных той или иной коммуникативной задаче. Студенты тренируются в выражении процесса какого-либо действия, результата действия, возможности и необходимости выполнения действия и т. д.

На завершающем этапе посредством речевых упражнений формируются навыки комбинирования и творческого применения пассива, необходимые для самостоятельного решения коммуникативных задач типа *поинтересоваться*, *расспросить* о ком-либо, чем-либо, *порекомендовать*, *описать* что-либо, *рассказать*, *сообщить* о ком-либо, чем-либо и т. п.

Для обобщения используются задания творческого характера, требующие проведения бесед и дискуссий, разыгрывания этюдов, ролевых игр и т. п. Для итогового контроля предназначена серия тестовых заданий с последующим обсуждением результатов, анализ которых необходим для устранения обнаруженных у студентов пробелов и внесения при необходимости корректив в модульную программу.

#### Список литературы

1. Баранова, Н. П. К вопросу об управлении качеством языкового образования в высшей школе / Н. П. Баранова // Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам: к новой парадигме: материалы докл. междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 дек. 2006 г. – Минск: МГЛУ, 2007. – С. 3; Баранова, Н. П. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова, П. К. Бабинская, Н. В. Демченко // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2009. – № 3. – С. 3–12.
2. Иностранный язык: типовая учеб. программа для высш. учеб. заведений / сост.: Л. В. Хведченя, И. М. Андреасян, О. И. Васючкова. – Минск: РИВШ, 2008. – 32 с.; Хведченя, Л. В. Проектирование учебной программы по иностранному языку на основе компетентностного подхода / Л. В. Хведченя // Научно-методические инновации в высшей школе / под общ. ред. проф. А. В. Макарова. – Минск: РИВШ, 2008. – С. 172–185.
3. Макаров, А. В. Болонский процесс: Европейское пространство высшего образования: учеб. пособие / А. В. Макаров. – Минск: РИВШ, 2015. – 260 с.
4. Юцявичене, П. А. Основы модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Вильнюс: Минвуз ЛитССР, 1989. – 150 с.; Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 286 с.
5. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

# Скарбніца вопыту

## Управление научно-исследовательской работой студентов в вузе (из опыта работы БГЭУ)

**Г. А. Королёнок,**  
проректор по научной работе,  
доктор экономических наук профессор,

**О. Д. Нечай,**  
начальник управления подготовки  
научных кадров высшей квалификации,

**Е. А. Цедрик,**  
руководитель студенческого  
исследовательского бюро;  
Белорусский государственный  
экономический университет

*Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) в учреждениях высшего образования (УВО) – принципиально важная и неотъемлемая составляющая в процессе подготовки высоко образованных творческих специалистов, способных принимать решения и эффективно действовать в нестандартных ситуациях профессиональной деятельности. НИРС должна быть не дополнением к учебно-воспитательному процессу, а его органичной составляющей, а также первой ступенью подготовки научных кадров высшей квалификации и основой преемственности поколений среди научно-педагогических сотрудников университета, способных выполнять исследовательские и инновационные проекты. Можно утверждать, что НИРС – основа формирования научно-кадрового потенциала университета. Ведущим принципом ее организации как системы подготовки кадров является обеспечение органического единства научного и учебного процессов и на этой основе повышение качества подготовки специалистов, усиление связи науки с производством.*

В системе многоуровневого высшего образования необходимо обеспечить баланс между профессиональным образованием и научной подготовкой кадров на основе содержательно-технологической преемственности путем:

- осуществления целенаправленной и контролируемой исследовательской деятельности уже на первой ступени высшего образования;
- систематического включения студентов в разные виды исследования;
- создания дополнительных условий для проявления исследовательской активности и научного творчества студентов, которые обеспечиваются структурными подразделениями УВО (управлением науки, научным центром, факультетом, кафедрой, лаборато-

рией, бизнес-инкубатором и др.) с учетом финансовых, кадровых, материальных, технических и прочих возможностей [1].

НИРС в УВО выполняет ряд функций, влияющих на качество формирования будущего конкурентоспособного специалиста и личности гражданина:

- мотивационную: развитие интереса к науке в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности, формирование познавательных потребностей и желания глубже познакомиться с разнообразием точек зрения по изучаемой проблематике, стимулирование процесса самообразования;
- образовательную: овладение теоретическими знаниями и практическими (научные методы и методики исследования) умениями и навыками;
- организационно-аналитическую: развитие умений организовывать и планировать свою деятельность, выбирать методы обработки информации, формирование умения ориентироваться в научной литературе;
- развивающую: формирование творческого мышления, познавательных умений, поисковых навыков, дальнейшее развитие коммуникативных и специальных способностей;
- воспитательную: формирование ответственности, целеустремленности, волевого саморегулирования, становление нравственного и правового самосознания, воспитание профессиональной научной этики [2].

Особое значение приобретает формирование у будущих специалистов ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности [3].

На современном этапе НИРС приобретает все большее значение и превращается в один из основных компонентов профессиональной подготовки будущего специалиста.

Процесс подготовки будущих специалистов к научной работе будет результативным, если студенты будут вовлечены в разнообразные формы научно-исследовательской деятельности. На протяжении всего периода обучения необходимо системно и целенаправленно осуществлять подготовку будущих специалистов к выполнению научной деятельности, создавать творческие группы с учетом научных интересов, способностей, возможностей и опыта научной работы студентов; обеспечивать научно-исследовательскую базу; вооружать студентов методикой научной работы; создавать ситуации успеха при внедрении в практику научных результатов; поощрять творческую деятельность и самостоятельность исследователей при решении научных проблем [2].



Основным принципом организации НИРС Белорусского государственного экономического университета (БГЭУ) является ее системность, которая предполагает интеграцию учебно-воспитательного и научно-исследовательского процессов на всех этапах (курсах) и организационных уровнях, использование разнообразных форм организации НИРС, составительных мероприятий стимулирующего характера различных уровней и разнообразных форм морального и материального поощрения лиц.

Система НИРС призвана служить самореализации личностных и творческих способностей студентов, расширению возможностей приложения интеллектуального потенциала профессорско-преподавательского и научного состава вуза.

Организация работы со студентами в БГЭУ строится в соответствии с Государственной программой мер по поддержке одаренных и талантливых детей и молодежи, на основе которой разработана программа повышения эффективности научно-исследовательской работы студентов БГЭУ. Одним из приоритетных направлений является обеспечение всестороннего развития и образования студентов, социальная поддержка талантливой молодежи, реализация их потенциальных возможностей в научно-исследовательской деятельности.

Главная задача работы со студентами в университете – максимальное вовлечение молодежи в реализацию научных программ и проектов, создание условий для формирования научно-творческого и инновационно-внедренческого потенциала, а также карьерного роста выпускников.

В целом в университете мероприятиями научно-исследовательской работы ежегодно охватывается более 3 тыс. 700 человек (порядка 40 % студентов дневной формы обучения). Одним из важных направлений обеспечения целенаправленности и легитимности НИРС является создание прозрачной, открытой системы информирования студентов и преподавателей о мероприятиях исследовательского характера, полнота и доступность, своевременное обновление и достоверность информации, т. е. комплекса локальных нормативно-правовых документов, определяющих особенности организации, цели и задачи, содержание исследовательской деятельности студентов [4].

С целью упорядочения организации работы студенческой науки в БГЭУ были разработаны новые и актуализированы действующие нормативные локальные документы в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, актуальной нормативной правовой базой и введенной в университете в 2009 г. системой менеджмента качества (СМК):

- Положение об организации научно-исследовательской работы студентов.
- Положение о студенческом научном обществе «Молодежная научная инициатива».

- Положение о студенческом научно-практическом центре «Бизнес-инкубатор БГЭУ».

- Положение о конкурсе бизнес-проектов для реализации в студенческом научно-практическом центре «Бизнес-инкубатор БГЭУ».

- Положение о подготовке и проведении научных, научно-практических конференций студентов.

- Положение о студенческих научно-исследовательских лабораториях (СНИЛ).

- Положение о конкурсе СНИЛ БГЭУ.

- Положение о конкурсе на лучшего руководителя и организатора научно-исследовательской работы студентов БГЭУ и др.

Данные документы, а также методические рекомендации по их использованию объединены в сборнике нормативных актов, инструктивных материалов и рекомендаций «Научно-исследовательская работа студентов в вузе», призванном оказать помощь студентам в формировании умений системно планировать свою научную деятельность, а научным руководителям в организации НИРС и подготовке студенческих публикаций к печати.

Пристальное внимание в университете уделяется студентам, включенным в соответствии с Приказом Министерства образования Республики Беларусь в банки данных одаренной молодежи (формы ОД-2 и ОД-3). За последние пять лет в данной системе находилось более 200 студентов и выпускников до 31 года, отмеченных наградами специального фонда Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов (рис. 1).

По состоянию на 1 мая 2015 г. в банке данных состояло 117 человек, из них: 77 человек, включенных в банк в период обучения в учреждениях общего среднего образования, студенты 1–2-го курсов (форма ОД-1); 29 человек в период обучения в университете (форма ОД-2), из них: 11 студентов, 5 магистрантов дневной формы получения образования и 1 заочной, 9 аспирантов дневной формы получения образования и 3 заочной; 12 человек – сотрудники университета (форма ОД-3), в том числе: в должности ассистента работает 9 человек, в должности доцента – 3.

Ведется планомерная работа по организации распределения выпускников, включенных в банк данных одаренной молодежи. Так, одаренные выпускники БГЭУ были распределены в Национальный банк Республики Беларусь, Министерство финансов, другие органы государственного управления, а также на преподавательскую работу в столичные и региональные вузы.

Должное внимание уделяется и подготовке резерва научно-педагогических и научных кадров из числа наиболее способных студентов. На начало 2015 г. в резерве состояло 287 человек.

БГЭУ является ведущим экономическим вузом и, соответственно, ведет отраслевую республиканскую базу данных дипломных работ в области экономики. В базе данных находится 861 работа по наиболее акту-

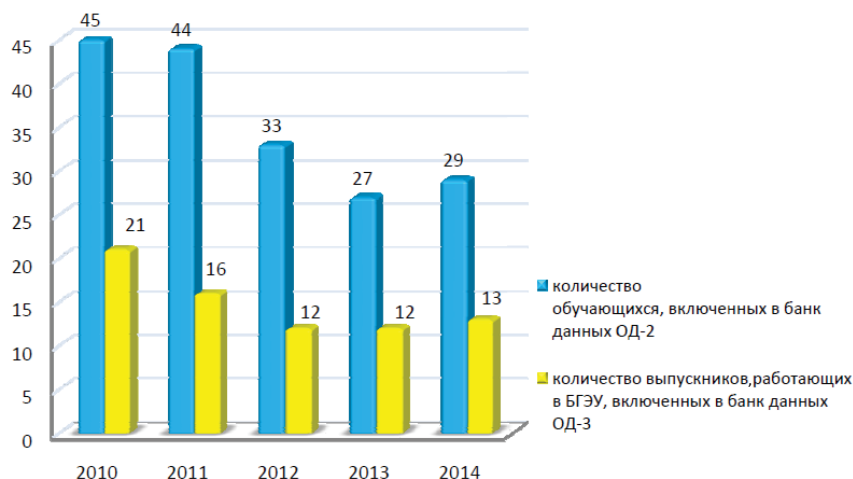


Рис. 1. Данные БГЭУ о количестве лиц, включенных в банк данных ОД-2 и ОД-3 (с учетом сокращения контингента обучающихся)

альной и перспективной экономической тематике, из них 245 (28,5 %) – работы студентов БГЭУ.

Большое внимание в университете отводится массовому привлечению студентов к научной работе.

Для стимулирования студентов к творческому участию в развитии научной и инновационной деятельности и формирования резерва для дальнейшего обучения в магистратуре и аспирантуре в 2011 г. разработан и успешно реализуется уже на протяжении пяти лет проект университетской декады студенческой науки «Молодежь в науке и бизнесе». Во время декады проходит Международная научно-практическая конференция студентов «Национальная экономика Республики Беларусь: проблемы и перспективы», в рамках которой проводится конкурс студенческих докладов, по результатам которого формируется сборник материалов конференции. Также проводится ряд мероприятий, направленных не только на формирование научного мировоззрения обучающихся, но и на популяризацию науки среди студенческой молодежи, создание привлекательного образа ученого и педагога.

С 2014 г. в рамках студенческой научной декады была учреждена номинация «Студент-исследова-

тель года», где каждый факультет может отметить студента, достигшего наилучших результатов в научной деятельности. По итогам года при подведении рейтинговой оценки работы университета лучший «Студент-исследователь года БГЭУ» награждается на общем собрании, посвященном Дню рождения университета.

Ежегодно в БГЭУ проводится 8–10 студенческих республиканских и международных конференций.

За пять предшествующих лет на конференциях было прочитано 10 463 доклада, опубликовано в сборниках материалов конференций 3186 тезисов (рис. 2).

С целью увеличения публикационной активности студентов с 2012 г. в БГЭУ ежегодно издается сборник научных статей «НИРС БГЭУ». Практически все заинтересованные студенты БГЭУ публикуют научные статьи и доклады по результатам научных исследований (рис. 3).

Одной из наиболее эффективных форм научно-исследовательской работы студентов в БГЭУ, стимулирующих их поисковую деятельность, являются СНИЛ. В настоящее время успешно функционирует 28 СНИЛ, которыми руководят ведущие преподаватели университета (рис. 4).

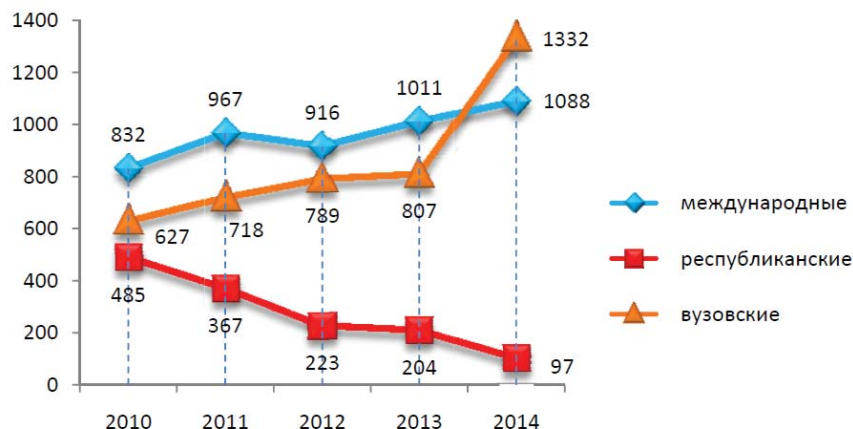


Рис. 2. Количество студентов-участников научно-практических конференций

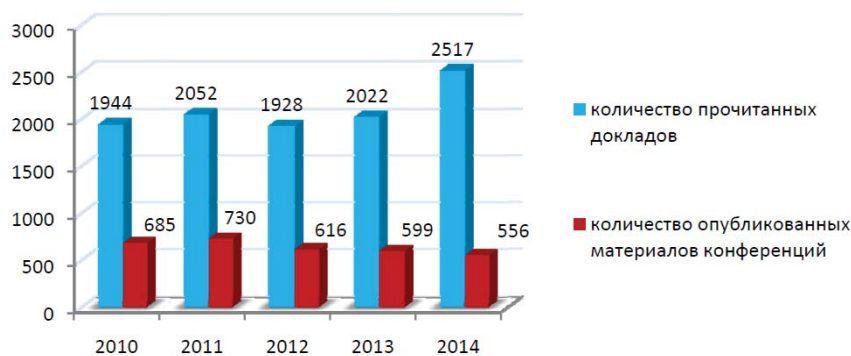


Рис. 3. Динамика публикационной активности студентов

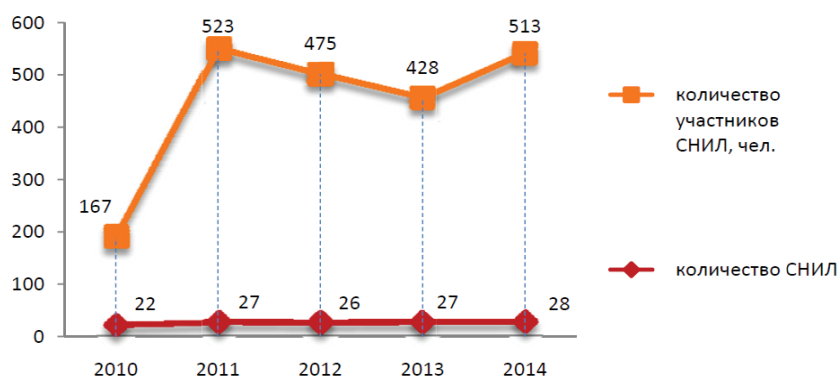


Рис. 4. Количество студентов-участников СНИЛ

В рамках реализации вузовской программы повышения эффективности НИРС ежегодно проводится общеуниверситетский конкурс «Лучшая студенческая научно-исследовательская лаборатория университета», который способствует развитию у студентов интереса к научной деятельности, самостоятельности, поисковому творчеству, стимулирует деятельность СНИЛ.

По решению жюри лучшая СНИЛ рекомендуется для участия в конкурсе на оказание финансовой поддержки специальным фондом Президента Республики Беларусь по поддержке одаренных учащихся и студентов для укрепления материально-технической базы лаборатории. По результатам конкурса в 2010–2012 гг. специальным фондом Президента Республики Беларусь была оказана финансовая поддержка четырем СНИЛ в размере 136 млн руб.

СНИЛ «Экономическая информатика» выиграла международный грант по программе Германской службы академических обменов «Ознакомительные поездки и практика студенческих групп в Германии» (сумма 15 800 евро).

Отдельные команды СНИЛ участвуют в республиканских мероприятиях. Так, постоянным участником и победителем в номинациях Открытого чемпионата «Молодежь в предпринимательстве» (Гомель, БелГУТ) является команда СНИЛ БГЭУ (Бобруйский филиал). В 2014 г. команда СНИЛ «Актив» заняла 1-е место на конкурсе, проводимом в Академии управления при Президенте Республики Беларусь.

Немаловажную роль в развитии НИРС в БГЭУ играет Совет молодых ученых (СМУ) под председа-

тельством кандидата экономических наук доцента О. А. Морозевича. СМУ участвует в проведении всех научных мероприятий со студентами БГЭУ, активно занимающимися НИР, ведет постоянную популяризацию науки среди молодежи, является организатором и участником ряда традиционных республиканских и международных научных мероприятий.

Под эгидой СМУ традиционно (в 2015 г. 8-й раз) проводится Международный экономический форум молодых ученых «Экономика глазами молодых».

Среди наиболее значимых научно-практических мероприятий, проходящих при непосредственном участии СМУ, следует отметить:

- практический семинар «Партнерский диалог «Университет – предприятие: вместе к успеху» (Минск);
- VII Международная научно-практическая конференции молодых налоговиков «Актуальные проблемы налоговой политики» (Минск – Москва – Екатеринбург – Харьков, Беларусь, Россия, Украина);
- научно-практический семинар с Национальным банком Республики Беларусь (Раубичи);
- Международная летняя школа «Экономики Республики Польша и Республики Беларусь в условиях мирового финансового кризиса: построение двусторонних взаимоотношений» (Белосток – Элк, Республика Польша).

Студенты БГЭУ активно участвуют в конкурсах и олимпиадах различного уровня. В рамках мероприятий, направленных на поддержку талантливой молодежи в научной сфере, в республике проводится Республиканский конкурс научных работ студентов. В нашем университете работают две секции данного конкурса.

Всего в Республиканском конкурсе научных работ студентов за 2010–2014 гг. приняло участие 678 научных работ студентов БГЭУ. Призовые места получили 444 научные работы (65 %) (рис. 5). Лауреатами конкурса стали 17 студентов, 1-е место завоевали 77 студентов, 2-е место – 177, 3-е место – 184.

Традиционно студенты университета активно участвуют в международных научных олимпиадах и конкурсах стран ближнего и дальнего зарубежья. Наиболее массовыми по участию являются:

- Международный конкурс научных работ студентов и аспирантов (организатор – Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации).

- Открытый конкурс на лучшую научную работу студентов вузов по экономическим наукам (организаторы – Федеральное агентство по образованию Министерства образования и науки Российской Федерации, Санкт-Петербургский государственный экономический университет).

- Комплекс научных мероприятий, проходящих под эгидой Общероссийской общественной организа-

ции «Молодежный союз экономистов и финансистов Российской Федерации» (МСЭФ).

- Международный конкурс на лучшую научную работу (монографию) среди студентов и молодых ученых «Евразийская интеграция: проблемы и перспективы» (организаторы – Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН, Международный университет природы, общества и человека «Дубна», Институт экономики НАН Беларуси) и др.

- Санкт-Петербургский открытый конкурс имени профессора В. Н. Вениаминова (Международный банковский институт, г. Санкт-Петербург) и др.

За отчетный период в данных мероприятиях приняло участие 489 научных работ, из них 303 работы (62 %) отмечены наградами (рис. 6).

Специальным фондом Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов в 2010–2014 гг. за победы в республиканских и международных конкурсах и успехи в учебе награждены 129 студентов (рис. 7).

В университете в целях поддержки инновационной активности студентов и реализации научных проектов

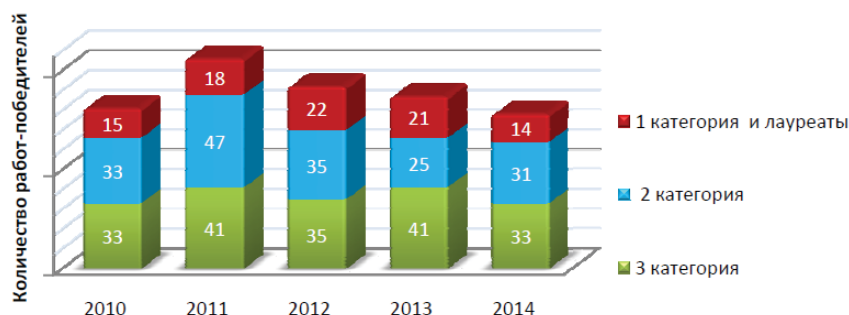


Рис. 5. Победители Республиканского конкурса научных работ студентов



Рис. 6. Участие студентов БГЭУ в международных олимпиадах и конкурсах

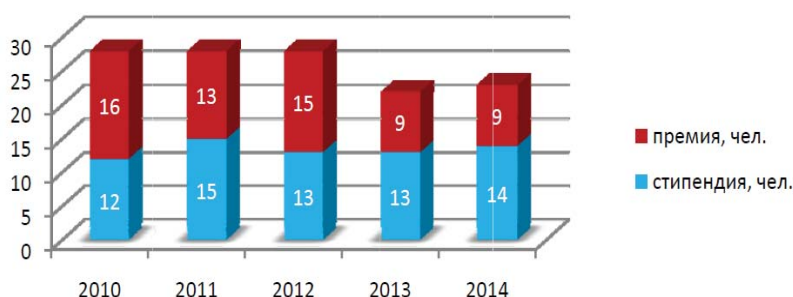


Рис. 7. Поощрения Специального фонда Президента Республики Беларусь



уже второй год активно работает студенческий исследовательский центр «Бизнес-инкубатор БГЭУ», который осуществляет организационную и юридическую поддержку инновационных разработок. За время своего функционирования бизнес-инкубатором был проведен ряд мероприятий, направленных на стимулирование предпринимательской активности студентов:

- маркетинговые исследования потребностей рынка в услугах научно-исследовательского характера и разработка концепции по трансферу, продвижению и коммерциализации научно-технических и инновационных разработок;
- экспертиза студенческих бизнес-проектов;
- научно-практические семинары;
- участие в Республиканском конкурсе проектов «100 идей для Беларуси»;
- сотрудничество с предприятиями пищевой отрасли Республики Беларусь на условиях хозяйственных-договорных отношений;
- участие в Международной специализированной оптовой выставке-ярмарке «ПРОДЭКСПО – 2014».

Нельзя не отметить роль руководителей в научной подготовке студентов. Определенная часть преподавателей успешно совмещает свою педагогическую деятельность с научной, вовлекая в нее студентов, что заслуживает поддержки и внимания со стороны руководства вуза, поощрения со стороны кафедры и факультетов, различных форм стимулирования, закрепленных в локальных нормативных актах вуза. Всем студентам университета оказывается помощь в выполнении научных исследований, подготовке и опубликовании научных статей, представлении научных работ на различные конкурсы и олимпиады, а также научных докладов на международные, региональные, отраслевые и другие научно-практические конференции.

Всего научно-исследовательской работой со студентами занимается более 600 человек из числа профессорско-преподавательского состава БГЭУ. В среднем на одного научного руководителя НИРС приходится шесть студентов. Очевидно, что каждый преподаватель должен уделять НИРС не меньше внимания, чем аудиторным занятиям, несмотря на то, что это отнимает много времени и сил. Ведь результат – это действительно образованный, конкурентоспособный специалист, обладающий исследовательскими компетенциями [5].

С целью стимулирования труда профессорско-преподавательского состава, научных и иных работников БГЭУ, эффективно работающих со студентами, внесших значительный личный вклад в совершенствование организации НИРС, разработку новых методов выявления одаренных студентов и развития их способностей в области науки, инноваций и передовых технологий, с 2011 г. в университете проводится конкурс «Лучший научный руководитель и организатор НИРС БГЭУ», победители которого поощряются.

Несмотря на достигнутые успехи, перед НИРС БГЭУ стоит ряд нерешенных задач:

- привлечение в сферу науки молодых кадров (студентов и магистрантов);

- дополнительное стимулирование труда научных руководителей НИРС;
- востребованность результатов НИРС экономикой и обществом;
- вовлечение студентов в выполнение хозяйственных НИР;
- коммерциализация результатов научных студенческих проектов;
- развитие научных школ, творческих коллективов, воспитание в вузе резерва ученых, исследователей, преподавателей.

Таким образом, для работы по поддержке талантливой и одаренной молодежи необходимо:

- создание благоприятных условий для реализации интеллектуального потенциала студентов в рамках СНИЛ;
- расширение диапазона финансирования для стимулирования НИРС в рамках факультетов с привлечением средств из внешних источников;
- привлечение студентов к выполнению научно-исследовательских тем кафедр, в том числе на условиях оплаты;
- расширение партнерства факультетов с организациями-работодателями (проведение мастер-классов, организация совместных научно-образовательных проектов и мероприятий);
- участие студентов в международных и республиканских молодежных инновационных программах и проектах, конкурсах и олимпиадах;
- разработка типовых критериев для выдачи рекомендаций кафедрами к поступлению в магистратуру на основе результатов, достигнутых студентами на этапе НИР.

Современные условия социально-экономического развития страны требуют динамичного совершенствования системы НИРС, поиска новых методических подходов, организационных форм, использования дополнительных механизмов поддержки, анализа и внедрения передового практического опыта в подготовке специалиста.

#### Список литературы

1. *Бордовская, Н. В.* Педагогические условия эффективности исследовательской деятельности студентов / Н. В. Бордовская // Педагогика. – 2013. – № 9. – С. 70–79.
2. *Чупрова, Л. В.* Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза / Л. В. Чупрова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 380–383.
3. *Демченко, З. А.* Научно-образовательная школа студента-исследователя / З. А. Демченко // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 156.
4. *Федотова, В. С.* Направления организации исследовательской деятельности студентов / В. С. Федотова // Высшее образование в России. – 2011. – № 3. – С. 131.
5. *Королёнок, Г. А.* Научно-образовательная среда университета как фактор формирования компетентности будущего специалиста / Г. А. Королёнок, О. Д. Нечай, С. В. Селицкая // Вышэйшая школа. – 2014. – № 3. – С. 12–14.

## Направления модернизации высшего образования и требования к педагогическим компетенциям преподавателей в контексте Болонского процесса

**О. Л. Жук,**

зав. кафедрой педагогики и проблем развития образования, доктор педагогических наук профессор, Белорусский государственный университет

*9–10 сентября 2015 г. на базе БГПУ имени М. Танка состоялся Международный информационный семинар по проблемам высшего образования с участием европейских экспертов Болонского процесса: главного консультанта Ассоциации университетов Европы Хане Шмидт и директора отдела Ассоциации университетов Ирландии Льюиса Пурсера. Семинар был посвящен вопросам использования важнейших инструментов Болонского процесса: компетентностного подхода, Европейской системы накопления и переноса кредитов (ECTS), междисциплинарной интеграции, совместных образовательных программ. Участники семинара имели возможность познакомиться с лучшим европейским опытом организации междисциплинарной подготовки студентов, разработки и внедрения в учебный процесс компетентностно-ориентированных задач (проектов), развития и оценки компетенций студентов, реализации совместных образовательных программ и обеспечения их качества и контроля учебных результатов.*

Вступление в мае 2015 г. Республики Беларусь в Болонский процесс актуализировало дискуссии среди вузовской общественности по проблемам дальнейшего развития высшего образования в стране. Безусловно, Болонский процесс имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Их анализ дает основания грамотно, с учетом лучшего европейского и отечественного опыта, а также опыта стран бывших советских республик, национальных культурно-исторических традиций и экономических возможностей принимать решения по дальнейшей оптимизации системы высшего образования в стране.

Анализ показал [2; 4], что дискуссии разворачиваются преимущественно в логике следующих вопросов: что важнее для современного университета: реализовывать свою традиционную образовательную-культурную миссию или осуществлять профессиональную подготовку в условиях рыночной экономики с учетом требований работодателей? Надо ли и как сохранить баланс («золотую» середину) между фундаментальным образованием, ориентированным на освоение обучающимися ценностей, культуры и включение их в аналитический, рефлексивный, проблемно-исследовательский процессы, с одной стороны, и профессиональной подготовкой специалистов, спрос на которых формируется рынком труда, – с другой? В какой мере национальные университеты как культурно-образовательно-научные центры должны быть подвержены рыночным механизмам и следовать требованиям рынка труда и работодателей?

Определить «золотую» середину в ответах на поставленные вопросы возможно при их широком обсуждении специалистами, общественностью. Каждый вуз в процессе модернизации будет находить собственные модели с учетом региональных и других особенностей. Но общий вектор в решении этих вопросов уже найден и подтвержден практикой Болонского процесса. Это – опережающее образование, обеспечивающее подготовку специалистов с учетом не только актуальных требований рынка труда, но и перспективных направлений развития производства, науки, технологий в соответствии со среднесрочным и долгосрочным заказами.

Современный университет должен гарантировать студентам подготовку к будущему, а не прошлому. Поэтому сегодня вузы должны ориентироваться не только на потребности работодателей, но и создавать (или обновлять) учебные планы и образовательные программы «с опережением», с учетом требований инновационного развития страны.

В такой логике европейскими экспертами были даны ответы в ходе вышеупомянутого семинара. Представленные материалы по обобщению опыта модернизации некоторых шведских и ирландских

университетов (см. [www.erasmus-plus.belarus.unibel.by](http://www.erasmus-plus.belarus.unibel.by)) свидетельствуют о том, что в рамках Болонского процесса определяются преимущественно общие рекомендации по важнейшим направлениям развития высшего образования. При этом каждая страна на основе общих рекомендаций должна выстраивать собственные стратегии реформирования национальных систем высшего образования с учетом накопленного опыта, традиций и особенностей. Обеспечение опережающей подготовки студентов предполагает обновление (создание) новых образовательных программ и совершенствование методик обучения. Это, в свою очередь, выдвигает новые требования к универсальным педагогическим компетенциям преподавателей, от качества работы которых зависит успех модернизации образовательного процесса в вузах, а значит, и всей системы высшего образования в целом.

На развитие высшего образования и определение требований к работе преподавателей в новых условиях влияют мировые социокультурные тенденции:

- нарастающие процессы глобализации, мировой социально-экономической интеграции, которые порождают интеграционные процессы в образовании;

- переход к экономике, основанной на знаниях, ускорение темпов научно-технического прогресса, расширение мировой информационной системы, что требует развития вузовской науки и научных исследований в университетах, связей с производством;

- возрастающая роль рыночной экономики и коммерциализация деятельности университетов;

- массовость высшего образования;
- непрерывность образования;
- его информатизация;

- интернационализация высшего образования [2; 4].

Глобализация оказывает влияние на модернизацию высшего образования в следующих аспектах:

- интеграция национальных систем в единое образовательное пространство;

- создание кластеров в образовании;

- усиление междисциплинарной интеграции в профессиональной подготовке будущих специалистов.

Включению в 2015 г. высшей школы Республики Беларусь в Европейское пространство высшего образования в рамках Болонского процесса предшествовали следующие структурно-содержательные изменения в образовательной сфере:

- внедрение двухступенчатой структуры высшего образования (бакалавриат, магистратура). Как известно, в странах Болонского процесса реализуется трехцикловая подготовка студентов: бакалавриат, магистратура, докторантура (PhD). В настоящее время белорусскими специалистами рассматривается вопрос о включении аспирантуры в структуру высшего образования, что усилит сбалансированность и преемственность программ подготовки специалистов и ка-

дров высшей квалификации с учетом социально-экономического и научного заказов;

- реализация компетентностно-ориентированных образовательных стандартов, учебных программ, компетентностной модели выпускника. Это позволяет определять необходимый и достаточный минимум содержания учебных дисциплин на основе социально-профессиональных требований, которые предъявляются к выпускникам в реальной практике, а также с учетом средне- и долгосрочного прогноза на подготовку кадров;

- использование нового механизма учета освоенных студентами образовательных программ в виде кредитов, что позволяет комплексно оценивать учебную нагрузку обучающихся.

Реализация компетентностного подхода в рамках Болонского процесса [1] способствует переориентации образовательного процесса с «входных показателей» (сроки обучения, объем часов, содержание, цели для вузов и преподавателей) на «выходные» параметры – учебные результаты и компетенции студентов. Чтобы преподаватели могли корректно оценивать достигнутые студентами на определенном этапе обучения результаты с учетом формируемых профессиональных компетенций, необходимо уметь использовать один из инструментов Болонского процесса – Дублинские дескрипторы. Они основываются на пяти элементах (знание и понимание, применение знаний, суждение, коммуникативные навыки, способность к самостоятельному обучению) и являются универсальным инструментом для описания квалификационных требований для всех трех циклов высшего образования. Это позволяет обеспечивать сопоставимость национальных квалификационных рамок, с одной стороны, и всеобъемлющей структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования и Европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни – с другой.

Компетентностный подход – это система педагогических требований к организации образовательного процесса, направленных на:

- усиление лично-ориентированного (студентоцентрированного) характера обучения и активизацию самостоятельной работы студентов;

- усиление практико-ориентированной, прикладной направленности образовательного процесса;

- определение результатов образования как признаков готовности студента применять компетенции для решения разнообразных задач;

- диагностику компетенций.

По мнению европейских экспертов, существует множество определений компетенций и компетентности. Часто эти понятия отождествляются. В проекте TUNING, который реализовывался в рамках Болонского процесса, компетенция понимается как знание и понимание, знание как действовать, знание как быть (ценности). Если выявлять принципиальную разницу между компетенцией и компетентностью, то надо от-

метить следующее: компетенция – это совокупность обобщенных знаний, умений, навыков (владение), направленных на решение разнообразных теоретических и практических задач; компетентность – интегрированное личностное качество, выражающее способность мотивированно и ответственно применять компетенции на практике (в жизни, социально-профессиональной деятельности).

В рамках Болонского процесса понятия «результаты обучения» и «компетенции» различаются. Развитие компетенций является длительным процессом и осуществляется в ходе образовательной, социально-профессиональной деятельности и самообразования. Преподаватель в учебном процессе посредством педагогических средств способствует достижению студентами конкретных результатов обучения, которые являются основой развития компетенций. Компетенции формируются комплексно в процессе учебно-исследовательской и социально-воспитательной деятельности студента (освоение отдельных дисциплин и циклов дисциплин, прохождение практик, научно-исследовательская работа, самостоятельная работа, текущая, промежуточная, итоговая аттестация и др.). Вероятно, поэтому трудно однозначно соотнести образовательные результаты студента в виде компетенций с отдельными позициями учебного плана или определить вклад изучения отдельной дисциплины в развитие определенной компетенции. Однако преподавателям следует уметь определять обобщенные знания и умения студента по итогам изучения модуля или дисциплины и соотносить их с этапами формирования компетенций.

Компетентностный подход выдвигает требования ко всем структурным компонентам учебного процесса: целям, результатам, содержанию и методикам обучения. Цели и образовательные результаты должны быть согласованы между собой и определены в соответствии с формируемыми компетенциями, представленными в образовательных стандартах. Методики (технологии) обучения должны базироваться на проблемно-исследовательских методах, стратегиях активного, коллективного обучения (методах проблемного обучения (частично-поисковый, исследовательский методы), технологии обучения как исследования, игровых технологиях, кейс-методе, проектном обучении, работе в группах, мозговом штурме и др.). Их внедрение будет способствовать активизации самостоятельной работы студентов, овладению ими не только знаниями, но и умениями, приобретению разнообразного опыта (коммуникативного, рефлексивного, проектного, оценочного и др.).

Важнейшей научно-методической проблемой является проектирование содержания обучения на основе компетентностного подхода. Именно компетенции задают перечень учебных дисциплин, представленных в образовательных стандартах, учебных планах. Компетенции определяются государствен-

ным и социальным заказом на подготовку кадров, требованиями работодателей, рынка труда, системы высшего образования, инновациями, глобальными (региональными) научно-прикладными проблемами. В свою очередь они определяют функции, проблемы, задачи в сфере профессии, с учетом которых и формулируется перечень компетенций. Определенные таким образом компетенции являются основой для проектирования (обновления) так называемого контекстного содержания обучения, т. е. обучения в контексте содержания и технологий будущей профессиональной деятельности выпускников.

Важнейшим элементом контекстного содержания обучения является компетентностно-ориентированная задача (актуальная, междисциплинарная, социально и профессионально направленная). Ее решение студентами является важнейшим условием развития у них компетенций. Включение в учебный материал компетентностно-ориентированных задач придает учебному процессу практико-ориентированный, прикладной характер, приближает профессиональную подготовку к требованиям работодателей.

Второй аспект воздействия глобализации на высшее образование, как отмечалось выше, – создание в образовании кластеров. В условиях интеграционных процессов взаимосвязь учреждения высшего образования с отраслью осуществляется по-новому: на основе кластерного подхода и сотрудничества, партнерства. Кластер способствует получению синергетического результата, пользу от которого имеют все партнеры, позволяет придать профессиональной подготовке в вузе более ярко выраженный инновационный, прикладной характер в соответствии с научными и технологическими инновациями, требованиями работодателей. Поскольку в кластере реализуются разнообразные образовательные программы, учебная нагрузка преподавателя будет диверсифицироваться, а значит, современный преподаватель должен уметь работать по многим программам, соответствующим разным уровням образования (общему среднему, дополнительному и др.).

Третий аспект влияния глобализации на высшее образование заключается в усилении междисциплинарной интеграции в профессиональной подготовке студентов.

Междисциплинарность – важнейший тренд в развитии науки, образования. Социально-экономическая интеграция, конвергентность в научной сфере, комплексный междисциплинарный характер глобальных проблем человечества ставят перед высшей школой задачу подготовки «междисциплинарного» специалиста. Поэтому, например, в США реализуется так называемая модель подготовки выпускников, фиксирующая переход от «STEM-образования» к «STEAM-образованию», в европейской – T-shape-education (см. <https://www.eab.com/...education.../t-shaped-professionals>). В этой связи преподаватели должны обладать умениями проектирования меж-



дисциплинарного содержания и задач, разработки междисциплинарных спецкурсов, направленных на развитие у студентов ключевых междисциплинарных компетенций.

Таким образом, в перечень основных универсальных педагогических компетенций современного преподавателя для работы в условиях интеграционных процессов в образовании входят следующие:

- знать сущность компетентностного, кластерного и междисциплинарного подходов в высшем образовании;
- уметь определять результаты образования в виде компетенций, различать учебные результаты и компетенции;
- уметь определять обобщенные знания и умения студента при изучении конкретной темы, модуля, дисциплины в целом и соотносить эти учебные результаты с формируемыми профессиональными компетенциями;
- знать назначение кредита как меры учебной нагрузки студента;
- уметь проектировать (обновлять) содержание учебного материала в соответствии с формируемыми образовательными, профессиональными, социально-личностными компетенциями специалиста;
- уметь разрабатывать по учебной дисциплине в соответствии с формируемыми компетенциями контекстные задачи (междисциплинарные, научно-прикладные, социокультурные);
- уметь осуществлять диагностику образовательных результатов, в том числе компетенций.

В информационном обществе в условиях экономики, основанной на знаниях, в сфере образования происходят различные изменения:

- отказ от присвоения готового знания и представления о преподавателе как основном носителе информации и знаний;
- требование к студенту самостоятельно усваивать информацию;
- необходимость усиления интеграции образования, науки, производства и бизнеса.

В этих условиях современный преподаватель должен уметь реализовывать проблемно-исследовательские методики (проблемное изложение, исследовательский метод, технология обучения как исследования, проектное обучение, кейс-метод и др.), мотивировать и вовлекать студентов в современные формы НИР, выполнение актуальных и востребованных курсовых, дипломных, магистерских проектов с обязательным внедрением в практику полученных научно-прикладных результатов.

Возрастающая роль рыночной экономики влечет внедрение рыночных механизмов в сферу образования, коммерциализацию деятельности современного университета, усиление конкуренции на рынке образовательных услуг. Все это обеспечило появление таких новых провайдеров образования, как мультинациональные компании, корпоративные университеты

и медиакорпорации. В этой связи актуализируется главный вопрос: кто несет ответственность за образовательные услуги, аккредитацию, мониторинг, качество образования? Важным становится внедрение в вузы систем качества, которые предусматривают как внутренние, так и внешние механизмы аккредитации, контроля, оценки качества образования.

В условиях рыночных отношений и конкуренции университеты вынуждены устанавливать неформальные партнерские отношения с различными организациями и учреждениями, расширять международное сотрудничество, продвигать образовательные и научные продукты на рынках, повышать свой имидж, используя PR-технологии.

В прежние годы преподаватели работали в устойчивой консервативной среде; при этом не были востребованы компетенции, связанные именно с бизнес-процессами [3]. В настоящее время усиление экономической составляющей в деятельности современного университета требует от руководителей вузов и преподавателей развитых предпринимательских умений, новых знаний из области рыночной экономики, финансов, маркетинга. Необходимыми требованиями к компетенциям преподавателя выступают знание английского языка как международного языка академической и научной коммуникации, готовность участвовать в международных проектах, программах.

В условиях рыночной экономики обостряются проблемы в системе отношений «выпускник – рынок труда». Как показал анализ, в ряде стран современные выпускники на рынке труда сталкиваются со следующими трудностями:

- увеличение разрыва между сроками окончания университета и началом трудовой карьеры;
- неполная (неустойчивая) занятость молодых специалистов (по данным ОЭСР, количество работников с неполной занятостью выросло более, чем на 25 %, по сравнению с 1989 г.);
- рост уровня несоответствия квалификации специалиста, его реальных компетенций требованиям профессиональной деятельности.

Специалисты отмечают, что появился такой термин, как «коэффициент эластичности специальности» – показатель работников в рамках конкретной специальности, которым пришлось переквалифицироваться из-за невозможности трудоустроиться в соответствии с полученным дипломом. Экономические, юридические специальности в Европе имеют высокий коэффициент эластичности. Многие экономисты, юристы уходят на преподавательскую работу. Таким образом, в современных университетах должны быть созданы условия для получения студентами междисциплинарных специальностей, освоения разнообразных программ переподготовки.

Тенденции массовости высшей школы и непрерывности образования предъявляют следующие требования к сфере образования:

- непрерывность профессиональной подготовки, т. е. обеспечение реальной преемственности образовательных программ и технологий на всех ступенях высшего образования и на всех уровнях образования;

- создание многоуровневых университетских комплексов – учреждений общего среднего, среднего специального, дополнительного образования, которые ставят перед преподавателями непростую задачу по удовлетворению растущих разнообразных образовательных потребностей обучающихся, т. е. преподаватели должны быть готовы работать по разнообразным образовательным программам.

Большинство новых требований к педагогическим компетенциям преподавателей обусловлено информатизацией образования, широким распространением Интернета и активным использованием студентами гаджетов [3]. Преподаватели должны использовать в учебном процессе для организации самостоятельной работы различные интернет-ресурсы, облачные сервисы, социальные сети. Огромный педагогический потенциал имеет процесс геймификации в образовании. Целесообразное сочетание электронных ресурсов и проблемно-исследовательских методик, активных, коллективных форм и методов обучения способно активизировать учебно-исследовательскую деятельность студентов, повысить их познавательную мотивацию. Кроме того, использование разнообразных электронных ресурсов усиливает личностно ориентированный характер учебного процесса, позволяет студентам учиться в любое время и в любом удобном месте с учетом их образовательных потребностей и возможностей.

Важнейшим направлением в информатизации образования выступает развитие открытого дистанционного образования. Ярким примером являются массовые открытые онлайн-курсы (МООК). Их суть: образование становится бесплатным и общедоступным; обучающийся самостоятельно организует учебный процесс, а не является пассивным объектом педагогического воздействия.

Благодаря информатизации образования в настоящее время формируется глобальная система открытых образовательных проектов, позволяющая преподавателям со всего мира обмениваться педагогическими инновациями, а студентам – получать передовые знания из разных областей науки и практики.

Другим значимым направлением в развитии информатизации образования является создание комбинированных образовательных сред, сочетающих возможности онлайн- и офлайн-обучения (blended learning). Исследователи отмечают перспективность именно этой формы дистанционного обучения, в которой осуществляется содержательно-технологическая интеграция идей и принципов классической педагогики и МООК.

В условиях информатизации, во-первых, важны умения преподавателя не столько ретранслировать знания, сколько управлять учебно-исследовательской деятельностью студентов, ориентировать их в информационном потоке, консультировать в выборе электронных ресурсов, формировать у них навыки самообучения, командной работы, подготовки презентаций, создания портфолио, разработки профессиональных кейсов, выполнения проектов и т. д. Во-вторых, от преподавателя требуются умения подготовки и проведения интерактивных презентаций, виртуальных экскурсий, имитационного лабораторного практикума, компьютерного тренинга, вебинара, видеоконференции, умения разработки кейсов, тестовых заданий, использования компьютерных инструментов для мониторинга учебной деятельности, образовательных платформ или систем управления обучением (SML Moodle и др.).

В условиях интернационализации образования для всех участников образовательного процесса современного университета становятся востребованными навыки коммуникации. Для преподавателя важными являются умения осуществлять образовательный процесс в условиях межкультурного взаимодействия, проводить учебные занятия на английском языке, участвовать в совместных образовательных программах, международных научных проектах. Болонский процесс представляет немало таких возможностей (программы Erasmus+, Горизонт – 2020 и др.).

Таким образом, мировые социокультурные тенденции развития определяют направления модернизации высшего образования и выдвигают современные требования к универсальным педагогическим компетенциям преподавателей. Это предполагает организацию в университетах разнообразных курсов повышения квалификации и переподготовки для педагогических работников, создание условий для их профессиональной мобильности с целью изучения и внедрения передового опыта и образовательных инноваций.

### Список литературы

1. *Вербицкий, А. А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
2. *Дуткевич, П.* Нужны ли реформы в системе высшего образования / П. Дуткевич // Высшее образование в России. – 2015. – № 3. – С. 80–84.
3. *Красинская, Л. Ф.* Преподаватель высшей школы: каким ему быть? (Размышления о социальных ожиданиях и профессиональных реалиях) / Л. Ф. Красинская // Высшее образование в России. – 2015. – № 1. – С. 37–46.
4. *Тайхлер, У.* Многообразие и диверсификация высшего образования: тенденции, вызовы и варианты политики / У. Тайхлер // Вопросы образования [Электронный ресурс]. – 2015. – № 1. – С. 14–35. – Режим доступа: <http://vo.hse.ru>. – Дата доступа: 04.05.2015.

# Компетентностный подход в обучении студентов педагогическому взаимодействию с семьей

**А. Н. Сендер,**  
ректор, доктор педагогических наук профессор,  
**Е. Д. Осипов,**  
проректор по учебной работе,  
кандидат педагогических наук доцент;  
Брестский государственный университет  
имени А. С. Пушкина

*Процессы глобализации экономики, интеграции стран в мировое образовательное пространство в современной социокультурной ситуации обусловили необходимость модернизации профессиональной подготовки специалиста, предполагающей обновление ее парадигмальных основ, стратегий и др. Для гарантии успешности человека в профессиональной деятельности необходима подготовка специалиста с широким спектром профессиональных компетенций, мобильного, ориентированного на изменения на рынке труда.*

Большинство исследователей придерживаются мнения, что компетентностный подход акцентирует внимание на результате обучения, при этом в качестве результата рассматривается не объем информации, которой владеет обучающийся, а возможность успешно действовать в нестандартных ситуациях.

Основными смыслообразующими понятиями компетентностного подхода являются «компетентность» и «компетенция». От экспликации их сущности исследователями во многом зависит развитие данных структур в образовательном процессе вуза, создание условий для их реализации будущими педагогами в учебно-профессиональной деятельности, в том числе в сфере педагогического взаимодействия с семьей.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показывает, что экспликация профессиональной компетентности представлена как способность и готовность, интегративное качество личности, степень овладения профессиональными знаниями и опытом, обладание компетенциями и др. Собирательное представление о сущности профессиональной компетентности четко выразил В. Н. Введенский: совокупность знаний, умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задач; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др. [1, с. 51].

В опытно-экспериментальной работе мы придерживаемся определения исследователей А. Н. Дахина, А. В. Хуторского и др., которые характеризуют профессиональную компетентность педагога как владение соответствующими компетенциями, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности, как личностное качество (совокупность качеств) специалиста. В то же время мы основываемся на мнении ученых, которые считают, что в условиях высшего учебного заведения формирование профессиональной компетентности затруднено, имеются возможности лишь заложить ее основы, потенциал, выраженный компетенциями. Наша позиция выражается в следующем: профессиональные компетенции студента в сфере педагогического взаимодействия с семьей развиваются и реализуются в учебно-профессиональной деятельности, служат для определения цели обучения данному взаимодействию, а также для описания не только когнитивного (знаниевого), но и деятельностного результата обучения (уметь решать возникающие задачи в процессе педагогического взаимодействия с семьей учащегося).

В «Большом энциклопедическом словаре» компетенция объясняется как: 1. Круг полномочий, предоставленный законом. 2. Знания, опыт в той или иной области. В «Словаре по образованию и педагогике» В. М. Полонский трактует компетенцию как совокупность определенных знаний, умений и навыков, в ко-

торых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы.

Как свидетельствует анализ теоретических источников, существуют разнообразные точки зрения на сущность профессиональной компетенции:

- некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентном человеке (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.);
- заданное требование (норма) к образовательной подготовке обучаемого (И. В. Гришина, А. К. Маркова, А. Ю. Петров, А. В. Хуторской и др.);
- совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности (Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк, О. Н. Шахматова) и др.

Педагогическое взаимодействие с семьей учащегося представляет собой системное образование, включающее совокупность подсистем и их элементов, взаимосвязанных между собой. В связи с этим уровень подготовки будущего педагога в данной области, по нашему мнению, целесообразно выразить системной профессиональной компетенцией. Ее сущность мы трактуем как единство знаний, практического опыта, представляющих образовательный результат выпускника, выраженный профессиональными компетенциями, объединенными в группу (группы).

Нами разработана модель профессиональных компетенций выпускника вуза в сфере педагогического взаимодействия с семьей, практическая реализация которой определила набор ее деталей (цель, задачи, результат и др.). Модель имеет иерархическую форму, что предполагает декомпозицию компетенций на основе «вложения» одной в другую. Это способствует конкретизации целей и задач обучения педагогическому взаимодействию с семьей, его функций, показателей качества деятельности будущих учителей, их образовательного результата.

На рис. 1 представлен набор компетенций с уровнем составом. Но компетенции имеют особенность к детализации, т. е., как отмечают В. И. Байденко, С. Уиддет и С. Холлифорд, к уточнению характеристик.

Установлено, что декомпозиция приводит к большому количеству компетенций и затрудняет их диагностирование. В связи с этим осуществлено группирование компетенций, позволяющее выразить интегративный образовательный результат выпускника системной профессиональной компетенцией в сфере педагогического взаимодействия с семьей, которая рассматривается нами как совокупность компетенций, объединенных в группы на основе их однородности и структурированных обобщенными знаниями и умениями

Подобным способом кластеризация может быть продолжена до уровня элементарных компетенций, т. е. единичных (неделимых), что, как показали данные нашего исследования, не всегда оправдано. Большое количество компетенций в кластере затрудняет процесс их развития, диагностирования и т. п. Целесообразно при кластеризации остановиться на том уровне, который позволяет четко представить цель и результат обучения.

В разработанных нами кластерах (знаниевые, процессуально-деятельностные, коммуникативные) представлены группы профессиональных компетенций в сфере педагогического взаимодействия с семьей, в которых каждая из компетенций – это ожидания студента в обозначенной нами сфере деятельности, т. е. конкретные результаты обучения, которые можно достигнуть, диагностировать, корректировать. Описание ожиданий (студента, преподавателя) с помощью идентификаторов, сформулированных на языке результатов обучения, по мнению Л. С. Лисицыной, – это преодоление разрыва между его результатом и современными требованиями практики, при этом результат обучения – «не простая совокупность компетенций, а шире: синтез (соединение) на практике освоенных компетенций» [2, с. 14–15, с. 19].

Обучение студентов педагогическому взаимодействию с семьей должно быть ориентировано на их



Рис.1. Модель профессиональных компетенций выпускника вуза в сфере педагогического взаимодействия с семьей (К – кластер компетенций; ГК – группа компетенций)



профессиональные компетенции как цель и планируемый результат данного процесса. При этом важно знание не только теоретических подходов к конструированию данного вида обучения, но и результат, который выражен обобщенными (опорными) знаниями и умениями как основой опыта будущего педагога в сфере его взаимодействия с семьей (таблица 1).

Конкретизация текущего или конечного образовательного результата студента позволяет преподавателю влиять на образовательный процесс с позиций его качества, а будущему педагогу – самоорганизовываться для решения конкретных учебно-профессиональных целей-задач, которые являются гарантией его качественной подготовки как компетентного специалиста. Поэтому правомерно рассмотрение компетенции или компетентности как подкачества в системе потенциального качества обучающегося [8].

Освоение студентами системной профессиональной компетенции в сфере педагогического взаимодействия с семьей, представленной нами в совокупном единстве тремя кластерами компетенций, осуществлялось в процессе учебно-профессиональной деятельности на основе принципов аккумулятивности (собираение, добавление, накопление знаний и умений), вариативности (репродуктивность, рациональность,

оптимальность и др.), равномерности (неравномерности) в продвижении к цели, объективности оценивания при переходе студента с одного уровня на другой.

С целью развития профессиональных компетенций обучающихся нами была разработана методика компетентностно ориентированного обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию с семьей, которая направлена на достижение ведущей цели обучения за счет единства компонентов образовательного процесса, аккумуляции учебно-профессиональной деятельности студентов, комплексирования их теоретической и практической подготовки, выраженности результата обучения в виде профессиональных компетенций. Методика реализовывалась с учетом выделенных этапов (ознакомительно-адаптационного, адаптационно-преобразующего, деятельностно-творческого).

Цели методики обучения программировались на уровне общей цели – подготовка компетентных специалистов (первый уровень). На втором уровне осуществлялась конкретизация целей через их таксономию на основе операционализации компетенций. Это позволило определить, что в сфере педагогического взаимодействия с семьей будущий учитель должен знать и уметь.

Содержание обучения сформатировано в комплексной профессионально-образовательной программе со-

Таблица 1

**Опорные знания и умения как планируемый образовательный результат студента в сфере педагогического взаимодействия с семьей**

Требования к образовательному результату студента	
<i>Знать</i>	<i>Уметь</i>
1. Педагогическую диагностику семьи, ее сущность, функции, методы диагностирования	1. Разрабатывать методики диагностирования детско-родительских отношений, методики для родителей с целью изучения ребенка
2. Сущность педагогического взаимодействия с семьей (функции, типы, уровни, условия эффективности)	2. Использовать стратегии и тактику позитивного взаимодействия с семьей учащегося
3. Подходы к проектированию педагогического взаимодействия с семьей	3. Проектировать программу педагогического взаимодействия с семьей
4. Сущность педагогического общения как одной из форм взаимодействия с семьей (функции, стили, типы)	4. Осуществлять в единстве информационно-коммуникативную, интерактивную, перцептивную составляющие общения
5. Конфликт как антисоциальное явление, причины возникновения, его особенности в педагогическом взаимодействии с семьей, технология профилактики и разрешения	5. Предупреждать «смысловые барьеры», ролевые конфликты в общении с родителями, конструктивно разрешать возникающие с семьей конфликты
6. Педагогические основы совместной деятельности в триаде «педагог – дети – родители» (принципы системности, дифференциации, индивидуализации, управляемости, развития; условия эффективности)	6. Использовать традиционные и инновационные формы приобщения родителей к совместной с детьми деятельности, включать в нее участников на основе методов договора и соглашения
7. Сущность педагогической культуры родителей, подходы к ее совершенствованию, формы психолого-педагогического просвещения и обучения родителей	7. Разрабатывать систему психолого-педагогического просвещения и обучения родителей, ее методическое обеспечение
8. Особенности индивидуальной работы с семьей, сущность индивидуального подхода к семье как принципа педагогической деятельности, смысл педагогической поддержки семьи	8. Проектировать этапы (шаги) индивидуального взаимодействия с родителями, стимулировать личностную позицию родителей во взаимодействии со школой
9. Типы неблагополучных семей, признаки семейного неблагополучия, личностно развивающая стратегия и тактика взаимодействия с неблагополучной семьей, с ребенком	9. Выявлять неблагополучные семьи, детей «группы риска», осуществлять на допустимом уровне коррекционную работу, использовать механизмы посреднической деятельности со службами помощи неблагополучным семьям
10. Основы мониторинга качества педагогического взаимодействия с семьей (сущность, требования, процедура, анализ полученных данных)	10. Подбирать методики выявления удовлетворенности родителей взаимодействием со школой, их потребностей, интересов во взаимодействии
11. Нормативно-правовую документацию, регулирующую педагогическое взаимодействие школы и семьи	11. Анализировать нормативно-правовую документацию, оценивать ее с позиций применения в различных ситуациях взаимодействия с семьей

ответствующими структурными единицами с позиции их функционально-логического расположения.

Содержание обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию с семьей проектировалось с учетом ведущей концептуальной идеи о трех его уровнях – теоретического представления, учебной дисциплины, учебного материала; выделенных подходов к обучению взаимодействию с семьей (на общенаучном уровне – системного, деятельностного, культурологического, на конкретно-научном – личностно ориентированного, контекстного, компетентностного); логико-функционального расположения структурных единиц содержания обучения в контексте инвариантного и дополнительно-вариативного компонентов; концентрического расположения учебного материала; «погружения» студентов в учебно-профессиональную деятельность с целью накопления знаний и умений; планируемого образовательного результата обучающихся, выраженного профессиональными компетенциями.

С ориентацией на данные положения и общенаучные категории проектирования разработана комплексная профессионально-образовательная программа содержания обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию с семьей, назначение которой состоит в модернизации содержания обучения на основе: интеграции по горизонтали и вертикали; комплексности – единства инвариантного (учебные дисциплины, педагогическая практика, курсовое и дипломное проектирование) и дополнительно-вариативного (спецкурс, практикум, НИРС, участие студентов в деятельности волонтерских объединений, центра консультирования «Педагог – семья», реализации программы сотрудничества с инспекцией по делам несовершеннолетних) компонентов; расширения образовательной среды («вуз – школа – семья»); встроенности внеаудиторной деятельности студентов в нормативную основу содержания обучения (инвариантный компонент) педагогическому взаимодействию с семьей (рис. 2).

Значительное место в разработанной программе занимает педагогическая практика, в основе которой лежит проектное обучение, содержание и организация которого представлены в авторском учебном пособии «Педагогическая практика студентов. Взаимодействие с семьей учащегося» [3].

Технологическая компонента (технология в обучении) квалифицируется как профессионально ориентированная, выполняет управленческо-регулятивную функцию (развитие мотивации субъектов взаимодействия, осуществление целеполагания, планирование системы действий, включение в процесс рефлексии и коррекции) в обучении студентов. Избранная технология релевантна стратегии компетентностного обучения. В ее основе – программно-целевое управление процессом обучения, обеспечение практической его направленности как главной интенции компетентностного подхода к обучению, развитие личностных смыслов будущих учителей в овладении профессией, их субъектного потенциала, выраженного знаниями, умениями и опытом как внутренними источниками развития профессиональных компетенций.

В исследовании поддерживалась позиция В. И. Загвязинского и В. В. Краевского в том, что технология в обучении реализуется посредством методов обучения. Определены задачный, проектный, имитационно-моделирующий методы, которые имеют общую основу (нацеленность на решение задач-проблем) для интеграции, располагают механизмами включения обучающихся в учебно-профессиональную деятельность, обладают развивающими возможностями. Системообразующим в группе данных методов выступал проектный, направленный на осуществление студентами проектов (исследовательский, информационный, прикладной, смешанный) в процессе учебной и внеаудиторной деятельности. Это обусловило разработку механизмов реализации проекта: нежесткий алгоритм (вхождение в тему на основе представленной краткой информации; углубленное изучение психолого-педагогической литературы; решение учебно-профессиональных задач, направленных на достижение доминирующей цели; оформление и презентация); показатели результативности (рациональность действий студента, приобретенные знания и умения, влияние проекта на оптимизацию взаимодействия «педагог – семья», воспроизводимость). Установлено, что результативность проектного обучения достигается в том случае, если:

- данный вид деятельности мотивирован, студента привлекает новизна задач во взаимодействии с семьей, что побуждает к созданию интеллектуального продукта (проект), способствующего эффективности взаимодействия «педагог – семья»;
- создаются условия для проявления самостоятельности в реализации творческих замыслов;
- обеспечивается актуализация образовательного результата (выражен профессиональными компетенциями) в процессе осуществления проекта.

Наряду с проектами применялись лекция-дискурс, практикум, деловая игра, пресс-конференция, тренинг, «час презентаций», методика которых с учетом компетентностного подхода к обучению представлена в авторских пособиях.

Ресурсообеспечение методики компетентностно ориентированного обучения педагогическому взаимодействию с семьей представлено авторским УМК, включающим учебные (базовые) программы, научные и учебные издания [3–7]. Создание УМК базируется на следующих позициях:

- разработанные пособия объединены общей целью, их структура отличается форматированием учебного материала блоками, специальным его расположением, что задает определенный стиль деятельности студентов;
- содержание отражено в системе заданий, представленных на информационно-оценочном и деятельностно-творческом уровнях;
- технология обучения соответствует содержанию, структуре, функциям, форме разработанных заданий и нацелена на стимулирование студентов к осуществлению конкретных действий для получения результата;
- система мониторинга знаний и умений в пособиях представлена следующими разделами: «Рефлек-

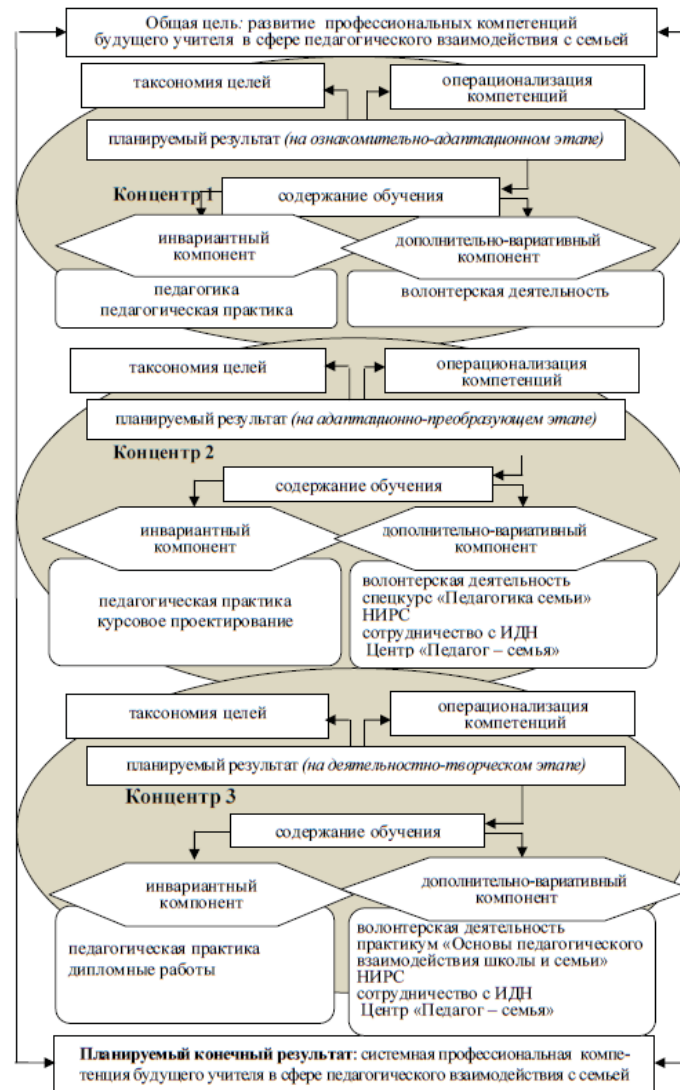


Рис. 2. Функционально-логическое расположение структурных единиц содержания обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию

сивно-оценочная деятельность», «Вопросы для самоконтроля», «Критерии результативности проекта», «Познавательный-диагностический тренинг».

В УМК интегрируются инструктивные и методические материалы на электронных носителях (задания по НИРС, Положение о Центре консультирования «Педагог – семья», «маршрутные карты» деятельности волонтерских групп, Программа сотрудничества с инспекцией по делам несовершеннолетних, предписания по участию в творческих конкурсах и презентациях), обеспечивающие функционирование учебно-профессиональной деятельности студентов в учебное и внеучебное время.

Исходя из главной интенции (практико-ориентированная направленность обучения) компетентностного подхода обучение педагогическому взаимодействию с семьей в нашей опытной работе предполагало актуализацию следующих его аспектов:

- определение цели обучения студентов педагогическому взаимодействию с семьей с учетом потребностей семьи, общества, заказа государства, а также требований образовательной сферы, представляющей рынок труда;

- переосмысление результата обучения, выраженного системной профессиональной компетенцией, которая предполагает ее конкретизацию на основе метода иерархической кластеризации, характеризует уровень подготовки выпускника к педагогическому взаимодействию с семьей;

- структурирование содержания обучения на интегративной основе с учетом принципа междисциплинарности;

- нацеленность методов, приемов, средств обучения на включенность студентов в ситуации учебно-профессиональной деятельности, ключевой связкой которой являются знания и способы деятельности, где знания – это не сведения, а средство преобразования ситуации;

- разработка целевого учебно-методического обеспечения, предполагающего: целезаданность результата обучения; четкую структурированность содержания обучения на интегративной основе; расширение образовательного пространства «вуз – школа – семья»; практико-ориентированную направленность обучения за счет включения студентов в контекст будущей про-

фессиональной деятельности; систематическое осуществление диагностико-оценочных процедур, позволяющих видеть динамику профессионального роста обучающихся, а на основе этого, при необходимости, составлять коррекционные образовательные программы (проекты, задания и т. п.) для реализации их студентами в сфере педагогического взаимодействия с семьей.

### Список литературы

1. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
2. Лисицына, Л. С. Теория и практика компетентностного обучения и аттестаций на основе сетевых информационных систем / Л. С. Лисицына. – СПб.: СПбГУ ИТМО, 2006. – 147 с.
3. Осипов, Е. Д. Педагогическая практика студентов. Взаимодействие с семьей учащегося: учеб.-метод. пособие для студентов пед. специальностей высш. учеб. заведений /

Е. Д. Осипов; под ред. А. Н. Сендер. – Брест: БрГУ, 2007. – 138 с.

4. Осипов, Е. Д. Основы компетентностно ориентированного обучения будущих педагогов взаимодействию с семьей учащегося / Е. Д. Осипов. – Брест: БрГУ, 2014. – 166 с.

5. Осипов, Е. Д. Основы педагогического взаимодействия школы и семьи: практикум для студентов пед. специальностей высш. учеб. заведений / Е. Д. Осипов. – Брест: БрГУ, 2007. – 153 с.

6. Осипов, Е. Д. Педагогика семьи: пособие для студентов пед. специальностей высш. учеб. заведений / Е. Д. Осипов; под ред. А. Н. Сендер. – Брест: БрГУ, 2008. – 157 с.

7. Сендер, А. Н. Педагогическое взаимодействие классного руководителя с семьей: пособие для студентов пед. специальностей высш. учеб. заведений / А. Н. Сендер, Е. Д. Осипов. – Брест: БрГУ, 2014. – 147 с.

8. Субетто, А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – СПб.: М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

### Аннотация

В статье рассмотрены теоретико-методологический и эмпирический уровни внедрения в образовательный процесс компетентностного подхода применительно к учебно-профессиональной деятельности студента по направлению «Педагогическое взаимодействие с семьей». Проанализированы точки зрения ученых на сущность компетентностного подхода к обучению в высшей школе, его доминирующую интенцию (направленность), взаимосвязь со знаниевым подходом. Очерчена позиция на экспликацию смыслообразующих понятий (компетенция, компетентность и др.) характеризуемого подхода, на состав профессиональных компетенций выпускника в сфере педагогического взаимодействия с семьей. Обозначены основные условия (требования) эффективности компетентностно ориентированного обучения студентов вуза педагогическому взаимодействию с семьей.

### Summary

This article considers the levels (theoretical, methodological, empirical) of in-troduction of competence approach into educational process in conformity with educational and professional activity of a student towards «pedagogical interaction with the family». It analyses points of view on the essence of competence approach to teaching at high school, its dominating intention (direction), correlation with knowledge approach. It outlines the author's position on explication of the main notions of the characterized approach, on the structure of professional competence of a graduate in the sphere of pedagogical interaction with the family. It reveals the main conditions (requirements) of effectiveness of competence based education of students who are taught pedagogical interaction with the family.



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

В. Ф. Берков

## ЛОГИКА И МЕТОДОЛОГИЯ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для магистрантов и аспирантов учреждений высшего образования*

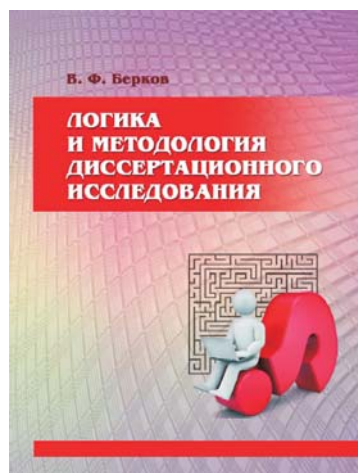
В учебном пособии освещаются логико-методологические аспекты диссертации как квалификационной работы. Внимание акцентируется на вопросах, существенных для подготовительного этапа исследования, раскрывается его логическая структура, детально рассматриваются методы научного познания и способы обоснования полученных результатов, наиболее типичные недостатки диссертационных текстов.

Предназначено для педагогических работников учреждений образования, реализующих образовательные программы высшего образования второй ступени послевузовского образования, научных сотрудников, слушателей системы повышения квалификации и переподготовки кадров образования и науки.

ISBN 978-985-500-870-6

Обложка мягкая, 180 с.

Цена 43 200 белорусских рублей





# Методологічная культура і междисцыplinарны сінтэз в сацыяльна- гуманітарнай падрыхтоўке студэнта

**М. Г. Волністая,**

зав. кафедрай філасофіі і методолёгіі  
універсітэцкага адукацыі,  
кандыдат сацыялагічных навук дацэнт,  
Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы

*Глобальныя тэндэнцыі эканамічнага, сацыяльна-  
політычнага і экалагічнага развіцця в XXI в.,  
біфуркацыйнае прастранства сучаснага міра  
усе в большай ступені дэманструюць востребаван-  
насць рэалізацыі агульнага цэлепагадання  
в сістэме востроизводственной дзейнасці, ас-  
нованнай на прынцыпах устойлівасці, сагласаваннай  
с законамі функцыянавання біясфернага камплек-  
са, існаванне лакальных тэрыторый як адкры-  
тых прыродопользавальчых сістэм, трыбуючых  
управлення імі с пазіцыяў саблюдэння экалагічных  
прынцыпаў на аснове ўзнікаючайся эканамічнай ка-  
аперацыі і ўправляючай політычнай ролі государ-  
ства. Стратэгія сацыяльна-эканамічных працэсаў  
Рэспублікі Беларусь арыентавана на рэалізацыю  
прынцыпаў ўстойлівага развіцця. Гэта, ачыідна,  
адзінасны шлях в сучасных умовах глабалі-  
зацыі і ўзрастання эканамічных, політычных,  
сацыяльных і экалагічных рыскаў, забеспечваючых  
і сахраняючых працэс жыццядзейнасці і ўстой-  
лівага развіцця агульнасці як сацыяльнай сістэмы.*

Працэсы фарміравання эканамікі навядзенняў так-  
жа накіраваны на саўрашэнстваванне і перастройку  
працэса прыняцця рашэнняў такім абразам, каб  
забеспечыць в яго рамках поўны ўчет многачыслен-  
ных сацыяльна-эканамічных, політычных і эка-  
лагічных фактараў і рыскаў, якія аказваюць  
ўплыв на якасць жыцця грамадзян государства.

В рашэнні даннай праблемы вядучыя зарубеж-  
ныя і атчэственыя ўчыны сістэмы сацыяльнага  
познавання (В. С. Стыпін, Е. М. Бабосав, І. Валер-  
стайн, Н. Н. Моісеев, А. Н. Данілава, П. А. Водопья-  
нава, В. Н. Садовскі, І. К. Лісеев, А. П. Огурцава,  
В. Я. Якавлев), група міжнародных экспертаў  
ООН, займаючыхся існаваннем праблем якасця  
жыцця і стратэгіі сацыяльна-эканамічнага раз-  
віцця государства, развіцця чалавечэскага пата-  
цыяла в умовах мяняючайся прыроднай і сацыяльнай  
рэальнасці, выдвугаюць пазіцыю аб том, каб сінтэз  
навядзенняў в прадметных абласцях, абзусловна,  
яўляецца базай наўчнага забеспячэння ўстойлівага  
развіцця сацыяльных арганізацыяў і сістэм с ўчы-  
наем чалавечэскага фактара, а па абрэделенню акадэміка  
В. С. Стыпіна – «чалавечэскага сістэмаў» [7]. Та-  
кай падход абзусловлен неабходнасцю прееадолення  
крызісных яўленняў в жыццядзейнасці сістэмы  
«прырода – агульнасць – чалавек», паласудвьяў сацы-  
яльна-політычных, эканамічных і сацыяльных  
трансфармацыяў і крызісаў, рашэння прыкладных за-  
дач жыццезабеспячэння, а такжэ камплексам прыклад-  
ных праблем арганізацыі сучасных прееадзвств  
і сздаання новых высокіх тэхналягаў і рабочых  
мэст. Прееадзвнт Рэспублікі Беларусь А. Г. Лукашэ-  
нка неаднократна в сваіх выступленнях падчэрківал  
неабходнасць в сістэме падрыхтоўкі кадраў вышэй-  
шай школы камплекснага існавання эканамічнай, сацы-  
яльнай, політыка-прававай і духовай жыцця суче-  
снага агульнасці [1].

Аднай з асновных прычынаў глабальнага экалагі-  
чнага крызіса, па мненню ўчыных, яўляецца разрыв  
связяў в панамаванні цаласнасці сацыянапрыродных,  
сацыяльных і эканамічных працэсаў, каб лішаец  
вазможнасці сагласавываць практычэскую дзей-  
насць в разлічных прадметных абласцях с законамі  
прыроды і агульнасці развіцця, а саудаватэльна,  
не пазваляец асаўшчэствіць абаснаваннае прееакты-  
раванне ўстойлівага развіцця прееадзвьяў, атра-  
слей, государства. Пееадзвнт рашэння даннай за-  
дачы непаасудвьявенна связана с развіццём новай  
метадолёгічнай культуры студэнта, гатавлячэскага  
стаць кваліфіцыраваным і кампэтэнтным спецы-  
ялістам.

Фарміраванне такой культуры в кампэтэнтна-  
скай мадэлі будучэскага спецыяліста востребавана не  
толькы в сістэме універсітэцкай адукацыйнай  
практыкі Рэспублікі Беларусь. Сегоднэ не хвагата  
междисцыplinарных навядзенняў і в сістэме прыняцця  
управленчэских рашэнняў на мэстах, і гэта ачыідна,  
кагда сацыяльны крытэрыі падмэняюць эканамі-

ческими краткосрочными критериями при принятии стратегических решений или противопоставляются друг другу. Цена таких непрофессиональных решений – упущенное социальное время и упущенные стратегические возможности в формировании человеческого и интеллектуального капитала будущего, являющегося одним из основных ресурсов знаниевого общества и инновационной экономики.

К сожалению, практический опыт реализации Концепции оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования показал, что активное движение к междисциплинарному синтезу в рамках интегрированных учебных программ не стало нормой, хотя интеграция учебных программ в рамках модульной системы обучения, казалось бы, должна способствовать в определенной степени некоторому решению проблемы формирования методологической культуры студента, основанной на междисциплинарных связях естественно-научного и социально-гуманитарного знания.

Процесс интеграции социально-гуманитарных дисциплин в рамках тематических интегрированных модулей в системе университетской подготовки происходит неоднозначно, болезненно, иногда бессистемно и бесконцептуально. Некоторые УВО излишне поторопились, институционально объединив кафедры социально-гуманитарных дисциплин, потеряв при этом собственные гуманитарные научные школы со специалистами мирового класса, и пойдя по пути институционализации гуманитарных кафедр в соответствии с модулями социально-гуманитарного блока дисциплин. Это достаточно четко продемонстрировали результаты последних мониторинговых исследований по реализации Концепции в учреждениях высшего образования республики.

В то же время в научных журналах и периодической печати появилось большое количество критических публикаций, заслуживающих с точки зрения конструктивности пристального внимания. Это прежде всего компетентное мнение и профессиональная позиция, высказанные учеными и преподавателями высшей школы в журнале «Социология» за 2013–2014 гг.

Проблема детерминирована и внешними обстоятельствами, состоянием процессов интеграции и дифференциации в фундаментальной системе социального познания и гуманитарных науках. Об этом в свое время говорил президент Международной социологической ассоциации И. Валлерстайн: «Говоря о будущем обществознания, я имею в виду три перспективы, кажущиеся мне одновременно достижимыми и желательными в XXI в.: эпистемологическое воссоединение так называемых двух культур – естественных и гуманитарных наук; организационное воссоединение и новое разделение общественных наук и признание за ними центральной роли в мире знания» [2, с. 323].

В социальном познании подобный междисциплинарный синтез пока не состоялся как целостная научная парадигма и не реализован как устойчивая методологически обоснованная концепция, остро востребованная в условиях постнеклассической рациональности. Академик В. С. Степин неоднократно обращал внимание на эту проблему [7]. Сегодня в методологическом обеспечении социальных и гуманитарных наук практически отсутствуют основания, развивающие междисциплинарные методы, за исключением синергетической парадигмы. Нарушена логическая последовательность: методологические принципы междисциплинарного синтеза и интеграция в рамках системы социального познания не стали главенствующими в развитии дисциплинарных направлений, наоборот, мир социального познания переживает этап дифференциации с появлением новых объектов исследования в социальном и гуманитарном поле исследовательской практики. Выделяются и дифференцируются также новые дисциплинарные направления, не всегда подкрепленные самостоятельным методом исследования и методологическим инструментарием исследовательских принципов. Особенно четко это демонстрирует появление различных так называемых «...логий». В то же время в системе отечественного университетского образования уже предприняты институциональные попытки интеграции дисциплинарных направлений в рамках модульного подхода. В данной ситуации востребована философская истина «торопись медленно».

Актуальнейшей в современном социальном познании является проблема возможности разработки универсальной методологии междисциплинарного синтеза знаний, начала разработки которой в системе социального познания уже имеют свою многолетнюю историю. Попытка объединить процессы исследования поведения социальных систем была предпринята в рамках общей теории систем (ОТС). Истоки ОТС могут быть, по-видимому, отнесены к началам естественных наук и философии. Свой первый ежегодник научное сообщество «Общие системы» опубликовало в 1956 г. В статье, помещенной в первом томе ежегодника, Бергаланфи указал причины появления этой новой отрасли знания [5]:

1. Существует общая тенденция к достижению единства различных естественных и общественных наук.
2. Такое единство может быть предметом изучения ОТС.
3. Эта теория может быть важным средством формирования строгих теорий в науках о живой природе и обществе.
4. Развивая объединяющие принципы, которые имеют место во всех областях знания, эта теория приблизит нас к цели – достижению единства науки.
5. Все это может привести к достижению необходимого единства научного образования.

Некоторые идеи, лежащие в основе ОТС, встречались и в работах немецкого философа Гегеля (1770–1831).

Зарубежный социолог У. Бакли в работе «Социология и современная теория систем» дает серьезную аргументацию в пользу важности и необходимости междисциплинарного синтеза знаний в рамках ОТС:

- теория систем происходит от точных наук, но социальная практика показала, что некоторые ее методологические подходы применимы в поведенческих и социальных науках; она предлагает для их объединения общий язык;

- теория систем имеет многоуровневый характер и может одинаково применяться как к самым крупномасштабным, так и к самым маломасштабным, как к наиболее объективным, так и к наиболее субъективным аспектам социального мира;

- теория систем интересуется разнообразными отношениями многих аспектов социальных и природных явлений и таким образом противодействует выборочному анализу социального мира;

- теория систем утверждает, что сложные отношения элементов нельзя вычленять из целостного контекста;

- системный подход, использующий междисциплинарный язык ОТС, позволяет рассматривать все аспекты социокультурных систем с точки зрения процесса, в особенности сети информации и коммуникации [6].

Таким образом, теория систем отвергает мысль о том, что общество в целом или другие его крупномасштабные компоненты следует рассматривать как целостные социальные факты (отвергая в определенной степени теоретические взгляды Э. Дюркгейма). Вместо этого акцент делается на отношениях или процессах на различных уровнях социальной системы. ОТС начинается с процессуального понимания реальности, состоящей из отношений между отношениями, как это иллюстрируется в используемой в современной физике концепции «тяготения».

Термин «тяготение» в принципе не описывает объект. Нет такой «вещи», как тяготение. Это набор отношений. Считать же эти отношения существующими объектами – значит впадать в овеществление. Методологии междисциплинарного синтеза в социальном познании требуют, чтобы ученые развивали логику отношений и создавали концепции социальной реальности с точки зрения соотношений.

Среди основных методологических принципов исследования явлений сложноорганизованного социума, имеющих междисциплинарный характер, целесообразно выделить принципы организованности, функциональности и динамичности, в разработке которых применительно к проблемам современного общества огромную роль сыграли научные направления и концепции, связанные с именами таких выдающихся ученых, как Р. Нейман (к 1948 г. разработал общую теорию автоматов и заложил основы теории искусственного интеллекта), К. Шеннон (работа по

теории информации (1948), в которой понятие количества информации было дано с позиций теории связи), Н. Винер (с помощью его кибернетики в 1948 г. была найдена связь понятий энтропии, неупорядоченности, количества информации и неопределенности), У. Р. Эшби (к 1956 г. разработал концепции саморегулирования и самоуправления, являющиеся дальнейшим развитием идей Н. Винера и К. Шеннона).

Белорусский ученый, академик Е. М. Бабосов подчеркивает, что применение методов междисциплинарного синтеза научных знаний к решению человеческих проблем и организации управленческой деятельности в системах любой природы является очень важным, «поскольку общество, любая его сфера, организация, группа, личность функционирует и развивается в качестве системы. Лишь применение системного подхода позволяет правильно понять сущность любого специального объекта, без чего невозможно осуществлять эффективного управления им. Любая из названных систем оказывается не суммой составляющих ее отдельных элементов, а целостной, интегрированной совокупностью множества взаимосвязанных компонентов и их взаимоотношений, взаимозависимостей, которые выражаются в интегральных свойствах и функциях единого множества» [7].

Прикладные методологии междисциплинарного синтеза научных знаний фактически сегодня определяют перспективы развития системного подхода и системного мышления применительно к конкретным ситуациям в экономике, политике, культуре и социальном мире, методологическую культуру целостного видения объектов, явлений и процессов, начинают прочно входить во все сферы человеческой деятельности, особенно в современных сложных условиях жизнедеятельности.

Перед учеными в структуре социального познания в настоящее время стоит задача изучения не только качественных и количественных характеристик современного общества, но и разнообразных форм его взаимодействия с внешней средой, одним из составляющих которой является экосистема. Поэтому определение свойств общества как социальной системы, связанной с целеустремленностью, целеполаганием, динамической устойчивостью социальных и социоприродных процессов, социоприродным, социально-экономическим гомеостазом, самоорганизацией, синергизмом, адаптивным поведением социальной системы, не представляется возможным без перспективной разработки методологических принципов междисциплинарного синтеза естественно-научного и гуманитарного знания. Сложные социально-экономические трансформации и кризисные явления в современном социуме показывают, что социальное познание за последние десятилетия утратило качества нормативности. Наука и научное образование должны отвечать не только на вопрос «что?», но и «как?». Именно о таких тенденциях развития современного

социологического знания в рамках нового научного направления «обществоведение» высказался в своей работе «Конец знакомого мира: социология XXI века» И. Валлерстайн [3].

Нормативные подходы к системному решению проблем жизнеобеспечения людей на локальной территории разработаны специалистами в рамках методологических принципов прикладной общей теории систем именно благодаря использованию и развитию междисциплинарных связей. Возникновение новых междисциплинарных направлений на стыке философского, социологического, экономического и естественно-научного знания, например, социальной системологии, добавляет в научный анализ социальной системы такие междисциплинарные критерии, как способ регуляции (управления), степень формализации внутрисистемных связей и отношений, степень автономии, тип информационного обмена, способность к адаптации, соотношение однородных и разнородных элементов, уровень структурной организации и др.

Междисциплинарные методологии в системе социального познания позволяют эффективнее исследовать свойства и механизмы функционирования систем и социальных организаций с участием человека. Применение междисциплинарного синтеза естественно-научного и гуманитарного знания существенно обогащает методологический аппарат социальных наук и расширяет прикладной инструментарий научного знания, что особенно важно при разработке крупных социальных проектов, связанных с проблемами регионального жизнеобеспечения людей и исследованием качества их жизни.

Современная организация жизнедеятельности государства, согласно системной методологии, может быть представлена как сложный системный комплекс, в котором увязываются в качестве компонентов единого целого технологический процесс, связанный с функционированием человеко-машинных систем, локальная природная экосистема, биогеоциноз, в который данный процесс должен быть внедрен, и социокультурная среда, принимающая новую технологию.

Весь этот комплекс в его динамике предстает как особый развивающийся объект, открытый по отношению к внешней среде и обладающий свойствами саморегуляции. Именно социальные системы (человеческие организации – человеческое общество) облада-

ют фундаментальными свойствами саморегуляции и самоорганизации.

Разработка новых методов решения человеческих проблем, методов, основанных на синтезе гуманитарного и естественно-научного знания, использующих междисциплинарные связи для организации системы жизнеобеспечения, предполагает социальную мобилизацию глубоких профессиональных знаний, что, в свою очередь, предъявляет принципиально иные требования к компетентностной модели преподавателя высшей школы и качеству подготовки специалистов в системе университетского образования. Университетская подготовка специалистов отличается фундаментальной особенностью формирования системного и междисциплинарного мышления и видения будущим специалистом целостной научной картины мира, наличием в своих образовательных технологиях элементов системности и адаптивности к востребуемому временем качеству знаний и навыков у своих выпускников.

Университетская образовательная практика должна быть направлена на подготовку специалистов, обладающих проектным мышлением, сформированным на основе междисциплинарного синтеза знаний в различных предметных областях, студентов, способных творчески решать проблемы перехода к устойчивому развитию социальных организаций, отраслей регионов, предприятий.

### Список литературы

1. Лукашенко, А. Г. В Беларуси необходимо создавать сильные научные школы в здравоохранении [Электронный ресурс] / А. Г. Лукашенко. – Режим доступа: <http://www.belta.by/ru/all>. – Дата доступа: 01.05.2013.
2. Демчук, М. И. Высшая школа в стратегии инновационного развития Республики Беларусь / М. И. Демчук. – Минск: РИВШ, 2006. – 300 с.
3. Валлерстайн, И. Конец знакомого мира: социология XXI века / И. Валлерстайн; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2003. – С. 209.
4. Прангишвили, И. В. Системные законы и закономерности в электродинамике, природе и обществе / И. В. Прангишвили, Ф. Ф. Пашенко, Б. П. Бусыгин. – М., 2001.
5. Гиг, Дж. Ван Прикладная общая теория систем: в 2 кн. / Дж. Ван Гиг; пер. с англ. под ред. Б. Г. Сушкова, В. С. Тюхтина. – М.: Мир, 1982.
6. Ритцер, Дж. Современные социологические теории / Дж. Ритцер. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 680 с.
7. Бабосов, Е. М. Социология науки / Е. М. Бабосов. – Минск: Изд-во «Харвест», 2009. – 224 с.

### Аннотация

В статье рассматриваются общая теория систем как теоретическая основа методологической культуры междисциплинарного синтеза знаний социально-гуманитарной подготовки студента, а также взаимосвязи междисциплинарной подготовки с практикой воспроизводственной деятельности экономики знаний и инновационных процессов.

### Summary

The argument of the paper centres on the central role of general systems theory as a theoretical foundation of methodological competence and interdisciplinary thinking as objectives in the teaching of social sciences and humanities at university level. Interconnections are explored between multidisciplinary in the teaching of social sciences and humanities and the (re)productive processes as aspects of the knowledge economy and innovation performance.



# Роль гуманитарных дысцыплін в фарміраванні соцыальных кампетэнцый студэнтаў

**А. В. Короткевич,**  
старшы прафесар кафедры філасофіі,  
соцыялогіі і эканомікі,  
Міжнародны дзяржаўны экалагічны  
інстытут імя А. Д. Сахарова БГУ

*Соцыяльныя кампетэнцыі як сістэма ведаў, уменняў, навыкаў, якасцяў асобы і вопыта дзейнасці ў сферы ўзаемадзеяння чалавека і сацыяльнай сферы спрыяюць развіццю ў выпускніка сацыяльнай кампетэнтнасці, якая ўспрымаецца як інтэгрatyўнае якасць асобы, уключаючае здольнасць дасягнуць сваіх мэтаў у працэсе сумеснай дзейнасці.*

Соцыяльныя кампетэнцыі іграюць адну з вядучых роляў у фарміраванні гатовнасці к сацыяльна-прафесійнай жызнедзейнасці выпускніка, паколькі усвоенне толькі спецыялізаваных ведаў не дае яму таго ўзрўня падрыхтаванасці, уменняў, навыкаў і асвоеных сацыяльных нормаў і цэннасных арыентаваў, якія дазволіць прадуктыўна ўзаемадзейнічаць з прафесійнай і сацыяльнай сярэдавіццём, несці адказнасць за сваё сацыяльнае блажопаўлуччае. Нягледзячы на тое, што паняцце сацыяльнай кампетэнтнасці носіць міждысцыплінарны характар і прадстаўляе сабой інтэгральную характарыстыку, фарміраванню сацыяльных кампетэнцый спрыяе пераважна вывучэнне студэнтамі дысцыплін сацыяльна-гуманітарнага цыкла.

Для забяспечэння ўваходжання выпускніка ўстады ў сацыяльны свет, яго ўспешнага функцыянавання ў грамадстве неабходна наяўнасць сфарміраваных сацыяльных кампетэнцый, якія іграюць адну з вядучых роляў у фарміраванні гатовнасці к сацыяльна-прафесійнай жызнедзейнасці.

Практычная накіраванасць сацыяльных кампетэнцый очевидна, паколькі любая прафесійная дзейнасць ажыццяўляецца людзьмі ў іх ўзаемадзеянні адзін з адным, ў канкрэтных сацыяльных умовах. Адноўнасць сфарміраваных сацыяльных кампетэнцый выпускнікаў ўплывае на іх прафесійную прыгоднасць. Многія маладыя спецыялісты, ўспешна закончыўшы ўзвы, не валодаюць навыкамі сацыяльнага ўзаемадзеяння з калектывам і партнерамі, а таксама правіламі супрацоўніцтва, не здольны быць толерантнымі к акаўжаючым, не ўмеюць знаходзіць рашэння ў складаных сітуацыях. Вследствіе недастатковай сфарміраванасці ў выпускнікаў сацыяльных кампетэнцый ў пачатку працоўнай дзейнасці яны испытываюць адчуццё сацыяльнай ізаляцыі, узнікаюць канфлікты з калегамі.

Кампетэнтнасцьны падыход, арыентаваны на канечны рэзультат абаўчэння, ў аснове якога ляжыць магчымасць змяніць акцэнты ў абаўчальным працэсе з атрымання некай суакупнасці ведаў на здольнасць выконваць апрадэляваныя функцыі, іспользуя гэтыя веданы, на развіццё асобы, можа рашыць гэту праблему.

Кампетэнтнасць фарміруецца ў працэсе асваення таго ці іншага віда дзейнасці і можа праяўляцца ў тама, насколькі ўспешнай будзе ў чалавека гэта асвоеная ім дзейнасць. У працэсе абаўчэння неабходна дапамаць студэнту стаць патэнцыйна кампетэнтным ў любым віде дзейнасці, з якім яго можа суткнуць жызнь. Здаць неабходна гаворыць аб сацыяльных кампетэнцыях як аб асобых здольнасцях, якія дазваляюць чалавеку быць максімальна эфектыўным ў любых абласцях дзейнасці.

Фарміраванне і развіццё сацыяльных кампетэнцый ў выпускніка ўзвы не можа быць рэалізавана толькі пасрэдаствам прафесараў абаўчальных дысцыплін. Не менш важнымі складавымі гэтага працэса з'яўляюцца адпаведныя арганізацыйныя фармы абаўчальнага працэса, інавацыйныя педагогічныя сістэмы і тэхналогіі, метады актывнага абаўчэння, метады і тэхналогіі цякаўчага і ітагавага дыягнастыравання рэзультатаў сацыяльна-прафесійнай падрыхтавак выпускнікаў. Неабходна ствараць кантэкст будучай сацыяльнай жызні і дзейнасці студэнтаў, ўнедряць калектывныя фармы і метады абаўчэння, тагда сацыяльныя кампетэнцыі ў умовах вышшага абаўчэння атрымаюць адпаведнае развіццё [1; 2].

Абаўчальны стандарт сацыяльна-гуманітарных дысцыплін, прыняты ў Рэспубліцы Беларусь ў 2006 г., садырыць прынцып сацыяльна-асобыснага

подготовки [3], который «обеспечивает формирование у студентов социально-личностной компетентности, основанной на единстве приобретенных гуманитарных знаний и умений, эмоционально-ценностных отношений и социально-творческого опыта с учетом интересов, потребностей и возможностей обучающихся» [3, с. 11].

Социально-личностная компетентность формируется не как традиционные умения за счет готовых знаний и навыков, а за счет активных, проблемно-исследовательских, проективных форм и методов обучения, которые способствуют развитию социально-профессионального мышления, культуры социальной коммуникации, адаптации и мобильности в изменяющихся условиях. Согласно образовательному стандарту социально-личностные компетенции определяются как совокупность знаний и умений по социально-гуманитарным дисциплинам, способность выпускника использовать их для решения и исполнения гражданских и социально-профессиональных задач и функций. Их формирование и развитие – основные цели социально-гуманитарной подготовки студентов в вузе [3]. Предполагается, что овладение определенными формами поведения и индивидуальными характеристиками является не менее важным, чем овладение набором знаний и умений. Сформированность у выпускника социально-личностных компетенций способствует развитию социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата образования в вузе [3, с. 9].

Под социальными компетенциями в узком смысле этого слова мы предлагаем понимать компетенции, которые относятся исключительно к сфере социального взаимодействия человека и социальной сферы, а под социальной компетентностью – интегративное социальное качество личности, включающее способность достигать собственных целей в процессе взаимодействия с другими людьми, поддерживая с ними хорошие отношения и находя компромисс.

На основании проведенного анализа педагогических исследований под социальными компетенциями мы рекомендуем понимать: овладение знаниями и представлениями человека о себе, восприятие себя как социального субъекта; овладение умениями и навыками эффективного социального взаимодействия (владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, взаимопонимания в процессе общения); овладение знаниями ролевых требований и ролевых ожиданий, предъявляемых в обществе к представителям того или иного социального статуса; опытом ролевого поведения, ориентированного на тот или иной социальный статус; овладение знаниями национальных и общечеловеческих норм и ценностей, а также норм (привычек, обычаев, традиций, нравов, законов и т. п.) в различных сферах и областях социальной жизни – политической, духовной и др.; овладение знаниями об устройстве и функционировании социальных институтов в обществе, о социальных

структурах, различных социальных процессах, протекающих в обществе [4].

Социальные компетенции играют одну из ведущих ролей в формировании готовности к социально-профессиональной жизнедеятельности выпускника, к взаимодействию практически во всех сферах социальной активности. Поэтому ее формирование является одной из значимых целей высшего образования.

Несмотря на то, что понятие социальной компетентности носит междисциплинарный характер и представляет собой интегрированный результат обучения, формированию социальных компетенций способствует прежде всего изучение студентами вуза дисциплин социально-гуманитарного цикла.

Мы считаем, что гуманитарная подготовка специалиста имеет не меньшее значение, чем его профессиональные навыки и качества. Гуманитарные дисциплины оказывают значительное влияние на формирование мотивации будущих специалистов, ценностных ориентаций студентов, их профессиональных и личностных качеств, являются средством развития личности, обладают огромным спектром форм и методов познавательной деятельности, необходимых для формирования профессиональной мобильности будущего специалиста, играют важную роль в формировании осознанного отношения личности к процессам самообразования и самосовершенствования.

Научные исследования, проведенные в нашей стране, доказывают воспитательный потенциал гуманитарных дисциплин. В частности, О. Л. Жук утверждает, что «рефлексивный анализ студентами осваиваемых в ходе изучения социально-гуманитарных дисциплин общечеловеческих ценностей, социокультурных тенденций... выступает средством их личностного и профессионального самоопределения и самосовершенствования» [5, с. 30].

По утверждению российского академика В. А. Сластенина, изучение социально-гуманитарных дисциплин предполагает наличие важнейших индивидуальных процессуальных характеристик (разносторонность знаний и умений, самостоятельность, творческий потенциал, уникальность), которые стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению [6, с. 88].

Каждая гуманитарная дисциплина способствует формированию социальных компетенций. Интегрированный модуль «Философия» позволяет научиться формулировать и аргументировать основные идеи и ценности своего мировоззрения, применять их в ходе анализа социокультурных и профессиональных проблем и ситуаций, осуществлять осмысленный ценностный выбор, определять смысл, цели, задачи и гуманистические параметры своей общественной и профессиональной деятельности [7].

Философское осмысление современных социальных реалий, взаимосвязи всех сторон жизни общества и человека тесно связывают курсы «Философия» и «Основы психологии и педагогики» в рамках одного интегрированного модуля. Комплексное изуче-

ние человеческих возможностей, освоение способов развития творческого потенциала личности, воспитания (самовоспитания), социальной коммуникации и управления, эффективных моделей и технологий познания и образования, самообразования позволяет студентам успешно решать многие социально-личностные и профессиональные задачи по организации совместной деятельности, сотрудничества, продуктивного общения людей, по предупреждению и разрешению конфликтов, управлению коллективом, становлению карьеры, организации семейной жизни, воспитанию детей и т. п. [7].

Изучение дисциплины «История Беларуси (в контексте мировых цивилизаций)» интегрированного модуля «История» позволяет приобщить студентов к национальным и общекультурным традициям, усвоить систему ценностей, выработанную в ходе исторического развития белорусского народа и становления суверенного белорусского государства, воспитать чувство принадлежности к судьбе страны, ее истории [8], способствует формированию компетенции социального взаимодействия, связанной с выработкой отношения выпускника к существующим социальным нормам и ценностям на основе ориентации в историческом опыте белорусского общества, компетенции коммуникации, ориентированной на осуществление общения в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном белорусском обществе на основе знания народных традиций и менталитета белорусского этноса.

Изучение дисциплины «Политология» одноименного интегрированного модуля дает возможность студентам научиться анализировать политические ситуации и процессы в современном мире, оценивать перспективы их развития, участвовать в формировании политической системы белорусского общества, проявлять культуру политического участия, учитывать влияние политики на другие сферы общественной жизни и т. п. [9].

Интегрированный модуль «Экономика» направлен на усвоение комплекса социологических и экономических знаний, необходимых для практической деятельности, на овладение социологическими понятиями и категориями, которые отражают социальные и социально-экономические процессы в обществе, на формирование навыков эффективных управленческих решений, на получение междисциплинарных социально-экономических знаний, которые позволят студентам понять социально-экономические процессы, происходящие в мире и белорусском обществе, применить полученные знания в практической деятельности, сформировать навыки выбора эффективных управленческих решений, познать причины неравенства, межнациональных политических и экономических конфликтов [10].

Дисциплина «Социология» позволяет сформировать у студентов практические навыки анализа современных социокультурных процессов, конфликтов, социальной стратификации общества; ориентацию

личности на статус в обществе (например, студенты учатся анализировать свой социальный статус, видеть цивилизованные пути его повышения, взаимодействовать с представителями разных социальных слоев); ориентацию личности на позицию в конкретной социальной группе (изучение социологии позволяет студентам осознать и скорректировать свои социальные роли); ориентацию личности на саморазвитие, на процесс формирования активной жизненной и гражданской позиции, ценностных ориентаций, в том числе и профессиональных [10].

Перечисленные выше и другие социально-гуманитарные дисциплины формируют именно те компетенции, которые позволяют выпускнику УВО быть максимально эффективным в любой области деятельности. Социальная компетентность как интегрированное свойство личности должна возникать в результате профессиональной подготовки.

Учитывая современные тенденции отечественного высшего образования, связанные с внедрением компетентностного подхода, следует пересмотреть многие приоритетные позиции гуманитарного образования.

Проблемы, существующие в этой области, отражены в статье А. В. Макарова «Обновление стандартов социально-гуманитарного знания» [11]. Это дифференциация образования, его слабая практико-ориентированность, недостаточная опора на повседневный опыт. А. В. Макаров считает, что в ходе преподавания социально-гуманитарных дисциплин слабо реализуется их воспитательный потенциал, особенно если учитывать такую перспективную цель, как «формирование у выпускника компетенций гражданственности» [11, с. 19]. С точки зрения А. В. Макарова, эти проблемы разрешимы при применении «комплексного научно-методического обеспечения учебного процесса адекватно выдвигаемым стандартным требованиям к компетенциям выпускника» [11, с. 19]. Введение интегрированных курсов, использование метода моделирования конкретных ситуаций, проблемное изложение материала в учебных пособиях – лишь часть методов, которые необходимо использовать современному преподавателю.

Нами было проведено исследование студентов 4–5-х курсов, а также выпускников, всего 114 человек. Цель исследования – изучить роль гуманитарных дисциплин в образовательном процессе, а также их влияние на формирование социальных компетенций. Для этого была разработана анкета и получены ответы студентов на поставленные вопросы:

1. Существует ли необходимость для студентов глубоко и всесторонне изучать гуманитарные дисциплины? (выберите одно утверждение):

- да, в том объеме, в котором они изучаются сейчас (64 %);
- да, но объем нужно уменьшить по крайней мере в два раза (8 %);
- да, но достаточно было бы двух-трех дисциплин с небольшим количеством часов (28 %);

• нет, изучение гуманитарных дисциплин студентам не нужно (0 %).

2. Какова Ваша мотивация изучения гуманитарных дисциплин?

• это интересно, лучше узнаю себя и окружающих (19 %);

• пригодится для будущей профессиональной деятельности (7 %);

• знания предмета нужны при общении с друзьями, родителями, сокурсниками (18 %);

• хочу получить разностороннее образование (67 %);

• хочу получить зачет/сдать экзамен по данному циклу дисциплин (19 %);

• не хочу иметь неприятности с деканатом/не хочу расстраивать родителей (0 %);

• хочу учиться не хуже других (0 %).

3. Считаете ли Вы, что изучение социально-гуманитарных дисциплин способствует более полному включению Вас в жизнь общества, развитию Вашей активной гражданской позиции, построению Вашего успешного будущего?

На этот вопрос утвердительно ответили 56 % студентов, отрицательно – 23 %, затруднились ответить – 21 %.

4. Овладение социально-гуманитарными дисциплинами, на Ваш взгляд, дает возможность студенту:

• получить знания и представления о себе как о личности и социальном субъекте (97 %);

• получить умения и навыки эффективного социального взаимодействия и взаимопонимания в процессе общения (82 %);

• получить представление о требованиях и ожиданиях, предъявляемых в обществе к представителям того или иного социального статуса, овладеть опытом поведения, ориентированного на тот или иной социальный статус (35 %);

• получить представление о национальных и общечеловеческих нормах и ценностях, а также о нормах в различных сферах и областях социальной жизни – политической, экономической, духовной (97 %);

• получить представление об устройстве и функционировании социальных институтов в обществе, о социальных структурах, о различных социальных процессах, протекающих в обществе (74 %).

5. Развивает ли сегодня социально-гуманитарное образование способность к успешному поведению в различных ситуациях, совершению действий, требуемых и ожидаемых со стороны общества?

На данный вопрос утвердительно ответили 29 % опрошенных, 71 % считают, что социально-гуманитарное образование «заключает в себе только формальный уровень образования, не дающий способности к преодолению конкретных проблем».

В ходе проведенного исследования студенты продемонстрировали заинтересованность в изучении социально-гуманитарных дисциплин, поскольку это позволяет получить разностороннее образование.

Но они не верят в их возможность сформировать способности к успешному поведению в различных ситуациях и совершению действий, требуемых и ожидаемых со стороны общества.

На наш взгляд, убеждение студентов в том, что профессия – это основа, а социально-гуманитарный цикл прилагается к этой основе, и является причиной такого недоверия к их возможностям. Социальные компетенции будут сформированы в процессе обучения лишь при соответствующем отношении студентов к образованию: при наличии внутренней мотивации получения образования, желании учиться не ради диплома, а ради приобретения высоких профессиональных качеств, совершенствовании себя как личности.

В настоящее время дефицит социальной компетентности проявляется на самых разных уровнях общественной жизни. Свидетельство тому – рост гражданских конфликтов, судебных разбирательств, случаев словесного и физического насилия, эгоистического и агрессивного поведения. На уровне личностных проблем это безответственность, неумение владеть собой, слабый контакт с людьми, перенос собственной неуверенности на окружающих. Социально-гуманитарное знание, которое способствует формированию социальной компетентности, в этой связи приобретает особую роль, становится жизненно необходимым. Такие качества, как эмпатия (способность к сопереживанию), эмоциональная устойчивость, толерантность, открытость, самоограничение, альтруизм, сохранение профессионально-ролевой дистанции, обеспечивают кооперацию с другими людьми, способствуют формированию готовности к сотрудничеству, умению преодолевать конфликты.

В процессе обучения студент должен быть способен идентифицировать себя как активного участника процесса совершенствования общества, соотносить свою профессиональную деятельность с духовными и культурными ценностями своего народа, общечеловеческими культурными ценностями. Но существующий разрыв между педагогическими возможностями социально-гуманитарных дисциплин в развитии социальных компетенций студентов и уровнем готовности преподавателей к полноценной реализации этих возможностей в практической деятельности не позволяет в полной мере реализовать заложенный в них потенциал. Безусловно, формирование социальных компетенций у студентов не может быть реализовано лишь посредством преподавания учебных дисциплин. Необходимо внедрение соответствующих форм учебного процесса, инновационных педагогических систем и технологий, методик активного обучения, диагностирования пространства, в котором происходит превращение студента в личность наряду с упорядочиванием системы гуманитарных знаний. Необходимо выявить недостающие компоненты, связи для эффективного функционирования педагогической системы, найти наиболее актуальные развивающие стратегии и тактики педагогического взаимодействия, изучить



возможности создания личностно-развивающего образовательного пространства.

Сегодня в Республике Беларусь утверждена Концепция оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в УВО. Согласно ей предполагается:

- уменьшить количество аудиторных часов по социально-гуманитарным дисциплинам и увеличить объем самостоятельной работы студентов;
- предоставить право каждому УВО компоновать интегрированные модули за счет специализированных модулей по выбору студента с учетом тематики интегрированного модуля, профиля образования, требований образовательного стандарта к компетенциям имеющих в учебном заведении научно-педагогических школ по социально-гуманитарным дисциплинам;
- дать возможность студенту выбирать специализированные модули [12].

В этой связи необходимо разрабатывать и внедрять практические рекомендации, способствующие организации самостоятельной работы студентов, применять методы работы в группе (метод групповых проектов), активно привлекать студентов к научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, в процессе исследования была проведена проверка эффективности обоснованных путей и способов развития у студентов социальных компетенций и диагностики уровней их сформированности, таких как совершенствование воспитательной работы со студентами, содействие взаимосвязи процессов воспитания и обучения; разработано на компетентностной основе и реализовано в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов; определены приемы для диагностики уровня развития у студентов социальных компетенций и выявлено преимущество и эффективность компетентностного подхода по сравнению с традиционным, основанным на схеме «знания – умения – навыки». Помимо этого, установлено, что социальные компетенции играют одну из ведущих ролей в формировании готовности к социально-профессиональной жизнедеятельности выпускника, к взаимодействию практически во всех сферах социальной активности, поскольку уровень их сформированности проявляется на всем социокультурном пространстве, где происходят взаимодействие, сотрудничество, организация процессов социального партнерства, совместной деятельности будущего специалиста с социальными институтами. Формирование

социальных компетенций является одной из значимых целей высшего образования, при этом роль гуманитарных дисциплин в процессе их формирования должна повышаться.

#### Список литературы

1. Макаров, А. В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения: компетентностный подход / А. В. Макаров // Научно-методические инновации в высшей школе / под общ. ред. проф. А. В. Макарова. – Минск: РИВШ, 2008. – С. 11–15.
2. Жук, О. Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12. – С. 41–48.
3. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин / РД РБ.02.100.5.277-2006. – Минск: НИО, 2006. – 28 с.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 122 с.
5. Жук, О. Л. Компетентностный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин / О. Л. Жук // Научно-методические инновации в высшей школе / под общ. ред. проф. А. В. Макарова. – Минск: РИВШ, 2008. – С. 28–38.
6. Сластенин, В. А. Основные тенденции развития современной образовательной политики в Российской Федерации / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 20–28.
7. Философия: эксперимент. учеб. программа по интегрирован. модулю для учреждений высш. образования на 2013/2014 учеб. год / сост.: А. И. Зеленков [и др.]. – Минск, 2013. – 41 с.
8. Политология: эксперимент. учеб. программа по интегрирован. модулю для учреждений высш. образования на 2013/2014 учеб. год / сост.: Н. А. Антанович [и др.]. – Минск, 2013. – 18 с.
9. Гісторыя: эксперымнт. вучэб. праграма па інтэграваным модулі для ўстаноў вышэйш. адукацыі на 2013/2014 навуч. год / склад.: У. С. Кошалеў [і інш.]. – Мінск, 2013. – 16 с.
10. Экономика: эксперимент. учеб. программа по интегрирован. модулю для учреждений высш. образования на 2013/2014 учеб. год / сост.: В. А. Воробьев [и др.]. – Минск, 2013. – 23 с.
11. Макаров, А. В. Обновление стандартов социально-гуманитарного образования в высшей школе / А. В. Макаров // Социально-гуманитарные знания. – 2003. – № 2. – С.189–205.
12. Концепция оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования: приказ Министерства образования Респ. Беларусь от 22.03.2012 № 194. – Минск, 2012. – 8 с.

#### Анотация

В статье рассматриваются закономерности и проблемы формирования социальных компетенций студентов в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин. Несмотря на то, что понятия социальной компетентности и социальных компетенций носят междисциплинарный характер и представляют собой интегральную характеристику, их формированию способствует изучение студентами вуза дисциплин социально-гуманитарного цикла.

#### Summary

This article discusses patterns and problems of formation of social competence of students in the study of the humanities. Despite the fact that the concept of social competence and social competencies are multidisciplinary in nature and is an integral characteristic, the study of the students of the university disciplines of social and humanities contributes to their formation.

# Формирование эмпатических способностей у студентов педагогических специальностей с использованием методов активного обучения

**Ж. В. Рзаева,**

старший преподаватель кафедры психологии,  
Барановичский государственный университет

*Проблема развития и формирования эмпатии на современном этапе остается актуальной, поскольку среди профессиональных и личностных качеств, упоминающихся на страницах психолого-педагогических изданий, посвященных изучению личности педагога, она занимает лидирующую позицию (С. Б. Борисенко, Ф. Н. Гоноволин, Е. А. Ичкаловская, И. В. Кашуба, С. Н. Кипурова, Е. Г. Коваленко, С. А. Козлова, Ю. Н. Кулюткин, Г. Ф. Михальченко, И. П. Подласый, М. А. Пономарева, Г. С. Сухобская, К. Рождерс и др.). У педагога эмпатия выражается в эмоциональной отзывчивости на переживания воспитанника, в чуткости, доброжелательности, заботливости, верности своим обещаниям и тактичности. Без эмпатии невозможно эмоциональное воспитание. В результате воспитание сводится к познанию, и ребенок с самого раннего возраста приучается к рационализму, не получая ни одного урока жизни чувств, сердечности. Такой человек может многого добиться в жизни, но, если не займется саморазвитием, навсегда останется человеком бесчувственным. Только педагог с эмпатическими способностями может понять состояние ребенка, выбрать верный способ педагогического воздействия, обеспечивающего психологическую безопасность [1, с. 212–213].*

Эмпатические способности – это, по мнению ряда авторов, социально-психологическое свойство личности, которое формируется в процессе взаимодействия людей, влияя на успешность общения, диапазон переживаемых человеком трудностей, в том числе педагогом в процессе выполнения профессиональной деятельности [2, с. 171].

В. В. Абраменкова, О. С. Богданова, А. Валлон, Н. Н. Власова и многие другие исследователи обращают внимание на то, что развитие эмпатии протекает в процессе социализации личности, формируется на протяжении жизнедеятельности, в общении с другими людьми, в ходе усвоения определенных ценностей. По мнению И. В. Кашубы, С. Н. Кипуровой, Е. Г. Коваленко, С. М. Максимец, Е. В. Мельник, Г. Ф. Михальченко и др., развитию эмпатии в студенческом возрасте способствуют использование в организации учебного процесса учреждений высшего образования методов активного обучения и их включение в реальную практическую деятельность. Г. П. Щедровицкий называет активными методами обучения и воспитания те, которые позволяют учащимся в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями за счет сознательного воспитания способностей учащихся и формирования у них необходимой деятельности.

В свою очередь практика является важнейшей частью учебного процесса при подготовке будущих педагогов и обязательным компонентом высшего образования. Основная ее цель – овладение будущими специалистами с высшим образованием практически навыками и умениями и их подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности по получаемой специальности. Несмотря на то, что практика проводится в соответствии с профилем специализации, во время ее прохождения студенты используют знания по всем изученным ранее предметам.

Практика позволяет студентам работать со знаниями, искать границы и условия их применения, дополнять, использовать в разных моделях и контекстах, способствует развитию профессионально и личностно важных качеств, личностному развитию и т. д. И это вполне оправданно, потому что именно в студенческом возрасте, по мнению И. А. Зимней, происходит систематическое овладение знаниями и профессиональными умениями. Данный возраст характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии и включает знание требований, предъявляемых к профессии, и условий профессиональной деятельности. В этот период у молодых людей интенсивно происходит формирование общей эмоциональной направленности, основ эмоциональной культуры, которая может оказывать влияние на различные психологические свойства личности будущего специалиста с высшим образованием [1, с. 212–213].

С целью формирования эмпатических способностей в процессе прохождения студентами педагоги-

ческих специальностей практики нами была разработана программа и проведено исследование, которое включало несколько этапов.

Первый этап был направлен на выявление эмпатических способностей у будущих педагогов до прохождения практики. В качестве диагностического инструментария была использована методика «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко, позволяющая определить не только общий уровень эмпатии, но и развитие различных составляющих данного феномена: рационального канала эмпатии; эмоционального канала эмпатии; интуитивного канала эмпатии; установок, способствующих или препятствующих эмпатии; проникающей способности в эмпатии; идентификации в эмпатии [3, с. 31–34]. В. В. Бойко определяет эмпатию как форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений (свойств, состояний, реакций) в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение [4, с. 117].

Второй этап – формирующий – был ориентирован на студентов экспериментальной группы и содержал занятия, которые носили практико-ориентированный и развивающий характер и включали: рассмотрение и анализ конкретных психолого-педагогических ситуаций, элементы дискуссии, тренинговые, развивающие упражнения и т. д.

На этом этапе студентами экспериментальной группы в рамках изучения дисциплины «Методика преподавания психологии» был разработан цикл уроков по психологии для учеников средней школы, направленный на развитие их эмоциональной сферы. Уроки были проведены студентами в рамках практических занятий по данной дисциплине и реализации проектов кафедры психологии БарГУ, а также работы в филиалах кафедры. В роли учителей психологии выступали студенты, а ученики проявляли активность, внимательно слушали новый материал и с большим удовольствием выполняли все задания. Сделать уроки занимательными позволили используемые элементы методов активного обучения психологии (проблемные вопросы, игры, дискуссии и т. д.), красочные и яркие в соответствии с тематикой занятий и возрастными особенностями учеников мультимедийные презентации, различные виды наглядности, раздаточный материал, аудио- и видеозапись.

Третий этап был предназначен для студентов экспериментальной группы накануне их ухода на практику и включал:

1) выдачу заданий на практику (зафиксировать ситуацию (или несколько ситуаций), которая требовала от педагога проявления эмпатии в процессе взаимодействия с детьми (родителями детей, администрацией, коллегами и т. д.); описать и прокомментировать пути решения сложившейся ситуации

педагогом, предложить свое видение выхода из нее; проанализировать урок, занятие или другое мероприятие по предложенному алгоритму);

2) рекомендации студентов по организации общения с воспитанниками, по организации саморегуляции в виде наглядно-иллюстративного материала (листочки, информационные листки, памятки и др.).

Четвертый этап проводился по завершении практики. Было организовано обсуждение зафиксированных ситуаций и путей выхода из них со студентами экспериментальной группы, обсуждение самоанализа занятий, эффективности саморегуляции и рекомендаций, выполнение тренинговых и развивающих упражнений, сбор впечатлений, пожеланий и рекомендаций студентов по организации и проведению практик.

Пятый этап предполагал повторное измерение эмпатических способностей в двух выборках испытуемых.

Выборку испытуемых составили студенты пятых курсов, поскольку установлено, что в наименьшей степени эмпатийность свойственна студентам-выпускникам педагогических учреждений высшего образования и молодым педагогам [5–7]. Совокупную экспериментальную выборку формирующего этапа составили студенты специальности «Практическая психология. Технология (обслуживающий труд)», а контрольную – специальности «Дошкольное образование. Практическая психология». У последних до прохождения практики были зафиксированы более высокие показатели уровня эмпатических способностей. Студенты двух выборок проходили производственную педагогическую практику по специальности «Психология». Продолжительность практики составляла пять учебных недель.

Полученные данные контрольной диагностики испытуемых экспериментальной и контрольной групп по методике «Диагностика уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко свидетельствуют о значительном повышении общего уровня эмпатии у студентов экспериментальной группы после прохождения практики (рис. 1). Так, нами зафиксировано понижение очень низкого уровня эмпатии (на 34,7 %) у студентов экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы (на 5 %).

Показатели средних значений по шкалам анализируемой методики позволяют отметить позитивную динамику эмпатических способностей среди студентов экспериментальной группы после прохождения практики (рис. 2).

Повышение общего уровня эмпатических способностей осуществлялось в основном за счет сформированности у студентов экспериментальной группы способности к «идентификации в эмпатии», «рационального канала эмпатии» и «эмоционального канала в эмпатии». Это согласуется с утверждением Б. Д. Парыгина о том, что внутренней, глубинной основой

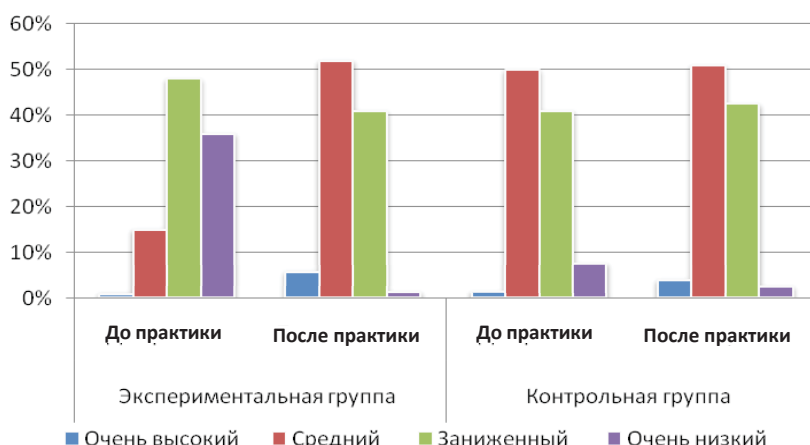


Рис. 1. Динамика общего уровня эмпатии у студентов двух выборок испытуемых по методике «Диагностика уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко

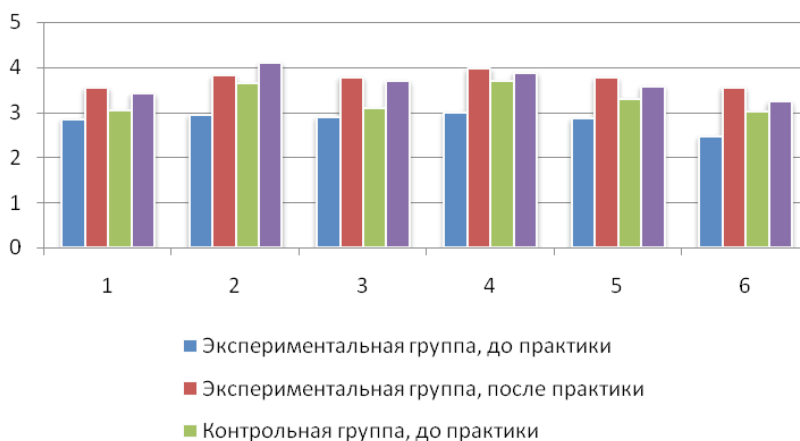


Рис. 2. Динамика средних значений по шкалам методики «Диагностика уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко в двух выборках испытуемых: 1 – рациональный канал; 2 – эмоциональный канал; 3 – интуитивный канал; 4 – установки в эмпатии; 5 – проникающая способность; 6 – идентификация в эмпатии

сопереживания и сочувствия является способность к взаимному уподоблению, т. е. к идентификации. Значительное повышение показателей рационального и эмоционального каналов эмпатии подчеркивает влияние эмоций на интеллектуальную сферу, единство «интеллекта и аффекта», познавательных и эмоциональных процессов, что подтверждается исследованиями Л. С. Выготского, Б. И. Додонова, С. Л. Рубинштейна [1, с. 196] и др.

Значительное повышение средних показателей по шкале «установки, способствующие или препятствующие эмпатии» у студентов экспериментальной группы свидетельствует об устранении в процессе прохождения практики препятствий со стороны личности к доверительному общению, о стремлении будущих педагогов к эмпатическому восприятию переживаний и проблем окружающих.

Следует также отметить повышение средних показателей по шкалам «интуитивный канал эмпатии» и «проникающая способность в эмпатии», которые выражаются в способности будущих педагогов оценить состояние и поведение человека в условиях де-

фицита информации о нем и способности создавать атмосферу открытости и задушевности.

У студентов экспериментальной группы зафиксировано достоверно значимое увеличение показателей по всем шкалам методики «Диагностика уровня эмпатических способностей» (таблица 1).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о позитивной динамике эмпатических способностей у студентов педагогических специальностей экспериментальной группы и позволяют сделать вывод о том, что наиболее эффективно формирование эмпатии происходит у будущих педагогов при наличии специально созданных условий, в которых ведущая роль отведена методам активного обучения и которые, по мнению В. Г. Лоос, не только дают возможность обучать эмпатийным действиям в каких-то конкретных условиях, но и способствуют созданию внутренней ориентации на поиск и реализацию психологически грамотных действий в повседневной коммуникативной деятельности [8, с. 74].

#### Список литературы

1. Рзаева, Ж. В. Формирование эмпатии у студентов с использованием методов активного обучения /



Различие показателей (средних значений) по шкалам методики «Диагностика уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко в двух выборках испытуемых

Шкалы методики	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	t-критерий	Уровень значимости, p	t-критерий	Уровень значимости, p
Рациональный канал	3,01	0,05	5,86	0,05
Эмоциональный канал	3,03	0,05	5,56	0,05
Интуитивный канал	3,35	0,05	6,12	0,05
Установки в эмпатии	1,38	0,05	7,52	0,05
Проникающая способность	1,96	0,05	6,48	0,05
Идентификация в эмпатии	2,05	0,05	8,23	0,05
Общий уровень эмпатии	5,79	0,05	15,93	0,05

Ж. В. Рзаева // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / под ред. В. Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2012. – Вып. 12, ч. 2. – С. 192–200.

2. Лабунская, В. А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

3. Пономарева, М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М. А. Пономарева. – Минск: Бестпринт, 2006. – 76 с.

4. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.

5. Пономарева, М. А. Эмпатия в структуре личности студентов-психологов / М. А. Пономарева // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 3. – С. 3–22.

6. Сергеев, И. С. Основы педагогической деятельности / И. С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.

7. Максимець, С. М. Вплив емпатійності на соціально-психологічну адаптацію майбутніх учителів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С. М. Максимець. – О., 2000. – 163 арк.

8. Лоос, В. Г. Об активных методах в психологической подготовке руководителей и педагогов / В. Г. Лоос // Психологический журнал. – 1982. – № 5. – С. 78–81.

**Анотация**

В статье рассматриваются актуальные проблемы подготовки студентов педагогических специальностей УВО как важнейшей составляющей их профессиональной компетентности. Определено место эмпатии в структуре профессиональных и личностных качеств будущих работников системы образования. Представлены результаты сформированности эмпатических способностей у студентов с использованием методов активного обучения в процессе прохождения практики.

**Summary**

The article deals with urgent problems of training students of pedagogical faculties of establishments higher education as the most important components of their professional competence. It places empathy in the structure of professional and personal traits of character of specialists of the system of education. The results of the research on empathic abilities in students using active learning methods in the practical training are presented.



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

**Е. Н. Мохань, И. Ю. Самойлова**

**РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ.  
РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ**

*Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для иностранных студентов учреждений высшего образования по филологическим специальностям*

В пособии представлены адаптированные и неадаптированные тексты русской художественной литературы в хронологической последовательности: от произведений древнерусской литературы до текстов современных авторов. Система текстов охватывает практически весь лексико-грамматический материал среднего и продвинутого этапов обучения РКИ, к каждому тексту предлагаются упражнения.

Предназначено для иностранных студентов-филологов и других учащихся (студентов, магистрантов, аспирантов, стажёров) среднего и продвинутого уровней обучения, а также преподавателей русского языка как иностранного.

ISBN 978-985-500-872-0

Обложка мягкая, 168 с.

Цена 68 500 белорусских рублей



# Оптимизация структуры и содержательного наполнения электронных учебно-методических комплексов по социально-гуманитарным дисциплинам как дидактическая проблема

**В. Л. Лозицкий,**

зав. кафедрой гуманитарных наук,  
философии и права,  
кандидат педагогических наук доцент,  
Полесский государственный университет

*Изменение структуры и содержания учебных программ в рамках реализации положений Концепции оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в УВО поставило под вопрос полноценное применение уже созданных ранее ЭУМК и электронных средств обучения и возможность их дальнейшей эффективной интеграции в учебный процесс [8].*

*В рамках эффективно функционирующей информационно-образовательной среды УВО ЭУМК предлагает преподавателю массив дидактических средств, которые целесообразно использовать в качестве инструментария при создании модели учебного занятия и решении тех или иных дидактических задач по обеспечению непрерывности и полноты целостного процесса обучения.*

Рассмотрение проблемных аспектов разработки электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по социально-гуманитарным дисциплинам актуально в свете реализации положений Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 г., уделяющих особое внимание практико-ориентированному научно-методическому обеспечению образовательного процесса в сфере высшего образования [1]. Исследования В. А. Воробьева, Ю. И. Воротницкого, Е. И. Дмитриева, А. И. Жука, А. В. Макарова, П. А. Мандрика, О. А. Сосновского, А. М. Филиппова свидетельствуют о внимании науки к решению концептуальных вопросов создания и системного применения предметных ЭУМК в учреждениях высшего образования (УВО) [2–4].

Достигнутый авторами уровень изучения проблематики интеграции средств информационно-коммуникационных технологий в образование позволил учесть специфику конструирования разнопрофильных ЭУМК по ряду дисциплин социально-гуманитарного блока [2; 5–8]. Вместе с тем обобщение опыта разработки и применения ЭУМК по социально-гуманитарным дисциплинам позволяет сделать вывод о недостаточно глубоком овладении авторами-разработчиками и педагогами имеющимися теоретическими наработками в данной сфере, а также об отсутствии четкого понимания той дидактической роли, которую выполняют электронные компоненты учебно-методических комплексов в системе организации и осуществления процесса обучения студентов, в том числе и в рамках организуемой самостоятельной учебной деятельности в УВО. Как результат появляются электронные образовательные ресурсы, созданные исключительно на эмпирическом уровне и не позволяющие решить ряд технологических и дидактических вопросов.

По своей структуре ЭУМК – это программный продукт учебного назначения, содержащий организационные и систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы, оптимизированные по отношению к разработанным научно-методическим основам их создания и системного применения. Важнейшими преимуществами ЭУМК являются:

- технологичная встраиваемость в образовательный процесс;
- концентрированное наличие структурированного и функционально оптимизированного нормативно-дидактического материала;
- наличие обратной связи в управлении и обеспечение оперативности в поиске необходимой учебной информации;
- возможность интенсификации профессиональной деятельности преподавателя и учебной, в том числе и организуемой самостоятельной, деятельности студентов УВО.

Наиболее значимым в оказании дидактической и методической помощи преподавателю, использующему электронный образовательный ресурс, будет являться гибкий инструментарий, позволяющий из

предлагаемых элементов создавать собственные неповторимые и индивидуальные модели учебных занятий. Для студента УВО, занимающегося в рамках организуемой учебной самостоятельной работы с электронными и традиционными средствами обучения, важным будет формирование необходимых компетенций при выстраивании индивидуальной траектории обучения. В этой связи педагогически оправданным является определение дидактической роли ЭУМК, заключаемой в управлении процессом усвоения студентами многокомпонентного состава учебных знаний, а также формировании и развитии соответствующих компетенций (личностных и профессиональных).

Решение проблемы динамичного устаревания контента создаваемых ЭУМК во взаимосвязи с изменением содержания образования по той или иной учебной дисциплине, на наш взгляд, должно опираться на использование принципа модульности архитектурного построения ЭУМК (его позволяет реализовать технологический потенциал облачного сервиса образовательной платформы MOODLE: <http://moodle.edu.by>). Под модулем ЭУМК мы понимаем составную часть электронного информационного ресурса, относительно самостоятельную организационно-содержательную единицу системы обучения, выполняющую свою конкретную дидактическую роль.

В соответствии с модульным принципом построения ЭУМК вариативно его структура предполагает разделение на модули (разделы): нормативный, справочно-информационный, теоретический, практический, контрольно-диагностический. Их содержательное наполнение должно учитывать предметную специфику, дидактическую направленность и функции, выполняемые тем или иным компонентом модуля. Чрезвычайно важной представляется и открытость контента создаваемого информационного образовательного ресурса с учетом возможного изменения структуры и содержания образования, требований и содержания образовательного стандарта, а также иной программно-методической документации.

Основными критериями содержательного наполнения электронных компонентов модулей ЭУМК (на примере ЭУМК «Великая Отечественная война советского народа (в контексте Второй мировой войны)») нами определены основные содержательные линии образовательного стандарта, компоненты учебных знаний и соответствующие профессиональные компетенции студентов, формируемые и развиваемые на первой ступени высшего образования. К выделяемым компонентам состава учебных знаний, определяющих содержательное наполнение ЭУМК, относятся:

- теоретические (включают в себя понятия разной степени обобщения, существенные причинно-следственные связи, закономерности развития, теоретические выводы, содержащие оценки фактов, обобщенную характеристику их сущностных признаков, причин, следствий и значения);
- фактологические (содержат конкретные события, локализованные во времени и пространстве,

а следовательно, соотносимы с хронологическими и картографическими компонентами);

- методологические (включают в себя знания о методах, процессе познания, о конкретных методах науки и различных способах деятельности);
- оценочные (включают в себя ознакомление с различными точками зрения на события).

Такое пристальное внимание к рассмотрению проблематики структурирования и содержательного наполнения создаваемого ЭУМК в рамках выстраивания алгоритмизации процесса конструирования электронного образовательного ресурса объясняется чрезвычайной важностью и острой необходимостью ее эффективного решения, определяющего во многом качество конструктора и конечный результат.

Нормативный модуль ЭУМК включает в себя документацию, определяющую содержание образования по учебной дисциплине (учебные программы и иные программно-планирующие и учебно-методические документы, перечень рекомендуемых учебных изданий и информационно-аналитических материалов).

Теоретический модуль содержит электронные материалы, обеспечивающие теоретическое изучение дисциплины в объеме, определяемом требованиями образовательного стандарта и предметных программ.

Справочно-информационный модуль ЭУМК содержит соответствующие материалы дидактического обеспечения организации и проведения учебных занятий. Они могут быть использованы преподавателем для обеспечения информационной поддержки процесса обучения и при этом нацелены на применение в качестве исходного материала при решении различных учебных задач. В нашем представлении в качестве компонентов справочно-информационного модуля на примере ЭУМК «Великая Отечественная война советского народа (в контексте Второй мировой войны)» в соответствии со сформулированными критериями содержательного наполнения следует выделить:

- электронный глоссарий (содержит элементы теоретического знания – определения исторических понятий, терминов);
- справочник по исторической хронологии (включает хронологические материалы по истории Великой Отечественной войны);
- электронный тезаурус (содержит понятийно-тематическое структурирование предметного курса, позволяющее синхронизировать изучение понятийно-терминологического, хронологического аппарата в рамках соответствующих тем учебной программы и учебного пособия);
- электронный справочник по историческим персоналиям (портретные изображения и краткие характеристики исторических деятелей);
- исторические карты и картосхемы (картографический материал в динамической анимированной форме по истории Великой Отечественной войны);
- электронную хрестоматию (включает электронные исторические документы).

Контрольно-диагностический модуль содержит варианты комплексов разноуровневых тестовых заданий, позволяющих осуществлять педагогическую диагностику и контроль с целью определения соответствия результатов учебно-познавательной деятельности студентов требованиям образовательного стандарта и учебных программ. При составлении заданий должна быть осуществлена необходимая оптимизация создаваемого диагностического и контрольно-оценочного инструментария по отношению к существующим критериальным требованиям интегральной десятибалльной системы оценивания и уровням усвоения содержания учебного материала. Отсюда и обязательность выполнения требования по разноуровневости включаемых в варианты комплексов тестовых заданий. Материалы контрольно-диагностического модуля ЭУМК позволяют осуществлять тренинг и коррекцию процесса усвоения учебных знаний. Авторами должны быть учтены положения дидактики, опирающиеся на понимание специфики использования средств ИКТ в процессе обучения, а также обоснование алгоритмизации процесса обучения и управления учебно-познавательной деятельностью студентов, что предполагает возможность постепенного перехода обучаемого с одного уровня усвоения на другой при условии успешно осуществленной коррекции. Отсюда и важность соблюдения требования к этапности выполнения каждого отдельно взятого контрольно-диагностического задания (инструментарий, предлагаемый MOODLE, позволяет реализовать консультационно-корректирующую функцию).

Авторами-разработчиками должно быть учтено, что в научно-методическом плане оптимизация обучающей, контрольно-диагностической и консультационно-корректирующей функций создаваемых ЭУМК чрезвычайно значима в рамках создания моделей и дальнейших практических образцов информационных ресурсов – программных продуктов, адаптированных к задачам высшего образования.

Таким образом, рассмотрение дидактического и технологического потенциала ЭУМК позволяет оценивать создаваемые электронные образовательные ресурсы в качестве действенного средства обеспечения процесса организации и осуществления обучения по социально-гуманитарным дисциплинам в УВО. Решение проблематики оптимизации структуры и со-

держательного наполнения конструируемых электронных образовательных ресурсов возможно в комплексе с иными задачами технологического и дидактического характера. Интеграция в образовательную практику представляемых нами предложений позволит минимизировать чрезвычайно актуальную проблему динамичного устаревания создаваемых электронных компонентов учебно-методических комплексов, которая так и не преодолена в современной компьютерной дидактике.

### Список литературы

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс] / Главный информационно-аналитический центр. – Режим доступа: <http://www.giac.unibel.by/main.aspx?guid=14591>. – Дата доступа: 15.05.2014.
2. *Воробьев, В. А.* Электронный учебно-методический комплекс: разработка и использование в учебном процессе / В. А. Воробьев, О. А. Сосновский, А. М. Филиппов // Выш. шк. – 2011. – № 1. – С. 38–43.
3. *Жук, А. И.* Современный электронный учебно-методический комплекс – основа информационно-образовательной среды вуза / А. И. Жук, Ю. И. Воротницкий, П. А. Мандрик // Информатизация образования – 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды: материалы междунар. науч. конф., Минск, 27–30 окт. 2010 г. / БГУ; редкол.: С. В. Абламейко [и др.]. – Минск, 2010. – С. 197–201.
4. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: учеб.-метод. пособие / А. В. Макаров [и др.]. – Минск: РИВШ, БГУ, 2002. – 118 с.
5. *Балькина, Е. Н.* Электронный учебно-методический комплекс по социально-гуманитарным дисциплинам для многоступенчатой системы университетского образования / Е. Н. Балькина, Д. Н. Бузун // Многоступенчатое университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. – Минск: Изд. центр БГУ, 2003. – С. 162–173.
6. *Гавриловец, Л. В.* Создание электронного учебно-методического комплекса по истории в системе Moodle / Л. В. Гавриловец // Гісторыя і грамадазнаўства. – 2014. – № 1. – С. 20–27.
7. *Сиренко, С. Н.* Электронный УМК как инструмент образовательного процесса (на примере курса «Основы педагогики») / С. Н. Сиренко // Выш. шк. – 2011. – № 1. – С. 58–61.
8. *Лозицкий, В. Л.* Разработка и системное применение электронных учебно-методических комплексов по социально-гуманитарным дисциплинам: проблемы и перспективы / В. Л. Лозицкий // Выш. шк. – 2013. – № 1. – С. 51–54.

### Анотация

Статья посвящена исследованию проблемы разработки ЭУМК по социально-гуманитарным дисциплинам – концептуальному представлению структуры и содержательному наполнению информационных ресурсов учебного назначения. На основании накопленного опыта автором обосновываются практико-ориентированные положения оптимизации процесса создания электронных образовательных ресурсов на базе образовательной платформы MOODLE. Их реализация позволит создавать и внедрять в педагогическую практику эффективные средства обучения в рамках применяемых информационно-коммуникационных технологий.

### Summary

Article is devoted to research of a problem of development of electronic educational and methodical complexes on social and humanitarian disciplines – conceptual representation of structure and substantial filling of information resources of educational appointment. On the basis of the saved-up experience by the author practical-focused provisions of optimization of process of creation of electronic educational resources on the basis of the educational MOODLE platform locate. Their realization will allow to create and introduce in student teaching effective remedies of training within the applied information and communication technologies.



# К вопросу о сущности дистанционного обучения

**Е. А. Гриневич,**  
доцент кафедры экономической информатики,  
Белорусский государственный аграрный  
технический университет

*Подготовка высококвалифицированных специалистов – одна из приоритетных задач учреждений высшего образования (УВО). Однако процесс обучения постоянно трансформируется ввиду образования новых отраслей науки, открытия новых специальностей, появления и распространения средств коммуникации и поиска информации.*

Общедоступность информации способствует расширению спектра способов образования и самообразования. Так, профессор Р. Ф. Элмор рассматривает обучение как плоскость, разделенную на четыре квадранта – виды процесса обучения [1]:

1. **Иерархическое индивидуальное** – последовательное постижение дисциплин каждым учащимся индивидуально. Цель обучения – успешное индивидуальное освоение академического материала на основе руководства и учебной деятельности со стороны преподавателя.

2. **Иерархическое коллективное** – последовательное постижение дисциплин в рамках коллективной работы. Цель обучения – успешное освоение академического материала на основе руководства и учебной деятельности со стороны преподавателя, овладение навыками работы в коллективе.

3. **Распределенное индивидуальное** – самостоятельное изучение тех или иных областей знания в зависимости от индивидуальных интересов. Цель обучения – повышение собственной компетентности и эрудиции.

4. **Распределенное коллективное** – коллективное обучение и самообучение по конкретным отраслям знания и практики. Цель обучения – поиск решения

научных или практических задач в коллективном творчестве, где каждый выполняет роль ученика и преподавателя.

Два первых квадранта подразумевают наличие строгого плана обучения и постоянный контроль и руководство со стороны преподавателя, что позволяет провести аналогию с классическим пониманием педагогического процесса на постсоветском пространстве: обучение – это «...целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками...» [2, с. 88]. Иерархическое коллективное обучение и индивидуальное обучение в трактовке Р. Элмора нами понимаются как формы организации взаимодействия преподавателя и студента, которыми учитель имеет возможность варьировать для повышения эффективности процесса обучения.

Третий квадрант, представляемый как самообразование, исключался из педагогической теории из-за непредсказуемости результатов и отсутствия контроля со стороны преподавателя. Однако в современных условиях самообразование является важным аспектом профессиональной деятельности специалиста. Кроме того, информационные ресурсы сети Интернет способствуют распространению данного явления.

Четвертый квадрант напоминает работу творческого коллектива, занятого работой над конкретной проблемой или областью знания. Залогом эффективности работы такого коллектива является самоподготовка каждого индивида.

Причиной появления и распространения распределительного коллективного и индивидуального обучения является потребность в знаниях, которые студент не может найти в академической сфере по разным причинам.

Ответом на данные противоречия стало дистанционное обучение, которое на основе компьютерных и коммуникационных ресурсов позволяет реализовать самостоятельное обучение и коллективную работу над проблемной областью.

Так, в 2012 г. С. Трун, отказавшись от сотрудничества со Стэнфордским университетом, организовал собственные онлайн-курсы в рамках проекта Udacity [3], при успешном завершении которых выдавался сертификат от имени С. Труна. На сегодняшний день все 14 онлайн-курсов являются бесплатными, благодаря чему изучаются тысячами слушателей.

В том же году начал свою деятельность проект edX [4], организованный Массачусетским технологическим и Гарвардским университетами. В течение двух лет к этому проекту присоединились еще около 20 учебных заведений со всего мира, каждый из которых предлагает свои бесплатные и коммерческие электронные учебные курсы.

В это же время начинает работу Coursera [5] – проект в сфере массового онлайн-образования, основанный профессорами информатики Стэнфордского университета. На апрель 2014 г. в Coursera было зарегистрирова-

но более 7 млн пользователей и 641 курс (в том числе на русском языке) от 108 образовательных учреждений.

Срок изучения большинства курсов составляет 2–3 месяца. Учебный материал представлен в основном видеоматериалами с выступлением профессоров с параллельными субтитрами. Иногда лекции дополняются демонстрациями и презентациями. На гуманитарных курсах часто происходит отсылка к текстам знаменитых классических и современных авторов. Структурно курсы делятся на несколько частей – от 4 до 20, называемых «модулями» или «неделями».

В большинстве случаев для записи на курс не нужно обладать большим багажом знаний. Содержание курса рассчитано на человека, который впервые начинает интересоваться той или иной областью. Ввиду непродолжительности изучения материал строится вокруг отдельного вопроса. Например, в курсе под названием «Введение в философию: Бог, знание, сознание» рассматриваются позиции лишь некоторых классических авторов. Академическое же образование (т. е. иерархический режим) предполагает последовательное системное изучение развития мысли в хронологическом порядке.

В зависимости от методики профессора контроль изученного материала может быть организован по каждой неделе или же после изучения значительных частей материала. Контроль знаний и умений может быть представлен тестовыми вопросами с одним или несколькими правильными ответами, практическим заданием, которое подразумевает письменный ответ на поставленные вопросы, а затем дальнейшую его оценку по заданным критериям собственноручно или другими слушателями. На электронных курсах, посвященных изучению программирования, используется практическое задание на составление алгоритма, который позволит решить некоторую задачу, причем правильность алгоритма проверяется автоматически компьютером.

Общение между профессором, его помощниками (staff) и студентами играет важную роль. В любом курсе после изучения каждой структурной единицы учебного материала организован форум (office hours). Каждый студент должен высказаться по заданному вопросу, а другие участники форума (в том числе и staff) могут оценивать ответ и завязывать дискуссии.

Таким образом, проекты, аналогичные названным, способствуют повышению образованности людей со всего мира и удовлетворяют их потребности в самообразовании. Любой человек может узнать нечто новое с помощью компьютера у самых лучших лекторов со всего мира. Причем речь не идет о фальсификации результатов учебной деятельности, важен процесс получения знаний. В противном случае подобные проекты не имели бы смысла и популярности.

С помощью дистанционного изучения некоторых курсов слушатель организывает собственный процесс обучения в соответствии с режимами:

- распределенного индивидуального обучения, если он только слушает лекции и выполняет контрольные задания;

- распределенного коллективного обучения, когда изучает новый для себя материал, а также высказывает собственную точку зрения на основе личного опыта.

Дистанционное обучение призвано удовлетворять потребности в обучении людей, которые самостоятельно выбирают тематику и ритм собственной работы.

В России действует проект Intuit.ru [6], в котором создатели попытались объединить классическое академическое образование и достоинства компьютерных и коммуникационных технологий. Разработан учебный контент по конкретным специальностям, определены долгосрочные планы обучения и получения высшего образования с присвоением квалификации. Существуют также двухгодичные программы переподготовки. Однако они пользуются популярностью намного меньше, чем электронные курсы, посвященные конкретной проблеме, например, изучению нового бухгалтерского программного продукта.

Таким образом, проекты edX, Coursera, Intuit реализуют возможность самостоятельного или коллективного изучения научной или практической проблематики по собственному плану и интересам. Как показывает практика, потребность в подобных проектах возрастает с каждым годом, что объясняется интернациональностью курсов и их доступностью через сеть Интернет.

Несомненно, западные университеты оценили перспективы рынка подобных услуг, что вызвало появление платных курсов, по завершении которых выдается верифицированный сертификат известного учебного заведения. Но все же стоимость этого обучения несоразмерна со стоимостью обучения на стационаре (в кампусе). Немецкий профессор Э. Хеберле считает, что через некоторое время в мире останется только десяток университетов, которые начали обучать слушателей дистанционно [7].

Сущность дистанционного обучения до сих пор остается причиной споров многих авторов [8]. В Республике Беларусь общепризнанным является понимание дистанционного обучения как «...вида заочной формы получения образования, когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий» [9, с. 24]. Такое понимание значительно сужает смысл обучения, получаемого через сеть Интернет. Если представить дистанционное обучение как процесс ритмичного (постоянного) взаимодействия преподавателя и студента, то в таком случае видится потенциал современной системы образования, которая может удовлетворить потребности населения в краткосрочных, но эффективных и недорогих курсах повышения квалификации слушателей.

В последнее время появилась также потребность в разработке электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), которые обладают определенными достоинствами по сравнению с печатными изданиями:

- неограниченной тиражируемостью;
- возможностью простой корректировки;

- доступностью для студентов через сеть Интернет на персональных компьютерах или мобильных устройствах;

- удобством в использовании в учебном процессе ввиду наличия всего необходимого учебного контента (учебного материала, первоисточников, контролируемых элементов и т. д.).

В нашей стране проводятся разработки, аналогичные описанным. Так, например, автором был разработан ЭУМК по дисциплине «Компьютерные информационные технологии» для студентов экономических специальностей [10]. Данный ЭУМК ориентирован на постоянное взаимодействие со студентом и разделен на восемь дидактических единиц, каждая из которых содержит учебный материал в видео- и текстовом формате, методические рекомендации по выполнению лабораторных работ (реализованы по авторской методике), тестовый контроль теоретических знаний, практические задания для контроля сформированности умений и навыков, вопросы для общего обсуждения и пр. Таким образом, ЭУМК содержит все компоненты, которые имеются в проектах edx.org и ему подобных.

ЭУМК успешно используется в ходе преподавания компьютерных информационных технологий студентам очной формы получения образования, для организации управляемой самостоятельной работы, незаменим при восполнении знаний студентов, которые отсутствовали на занятиях.

Ситуация с использованием ЭУМК студентами заочной формы получения образования на практике иная. Во-первых, учебное заведение (а тем более преподаватель) не имеет права заставлять студента-заочника соблюдать график выполнения дидактических единиц (модулей). В соответствии с законодательством заочник сам определяет собственный график самоподготовки к сессии. Во-вторых, практически невыполнима задача принудить отдельных студентов изучать дисциплину по предлагаемому ЭУМК, так как его одноклассники не будут иметь тех же нагрузок. О более высокой оценке как стимуле к обучению не может быть и речи, поскольку в современных условиях для большинства заочников она не является решающей.

Решение указанных проблем заключается в расширении понятия «дистанционное обучение», предусматривающего личное участие обучающегося в регулярных учебных занятиях, а также регулирование норм и правил организации обучения слушателей дистанци-

онных курсов, учета преподавательской нагрузки, организации взаимодействия преподавателя и студента.

Таким образом, существуют все необходимые предпосылки для организации дистанционного обучения (потребность в краткосрочном обучении, наличие ЭУМК, доступность платформ дистанционного обучения и средств коммуникации), однако отсутствуют нормы, регулирующие взаимодействие преподавателя и территориально удаленного студента.

Дистанционное обучение может дополнять академическое образование и удовлетворять потребности населения нашей страны и иностранных слушателей. Возможно, лекции, которые читаются студентам очного отделения, будут интересны и сторонним слушателям при условии их адаптации и представления в виде доступного электронного контента.

#### Список литературы

1. *Elmore, R. F.* School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance / R. F. Elmore. – Harvard Educational Review, 2004. – 277 p.
2. *Харламов, И. Ф.* Педагогика / И. Ф. Харламов. – Минск: Высш. шк., 2004. – 272 с.
3. Advance Your Career Through Project-Based Online Classes – Udacity [Electronic resource]. – 2014. – Mode of access: <https://www.udacity.com/>. – Date of access: 01.08.2014.
4. edX – online courses and classes from the world’s best [Electronic resource]. – 2014. – Mode of access: <https://Edx.org>. – Date of access: 01.08.2014.
5. Coursera [Electronic resource]. – 2014. – Mode of Access: <https://www.coursera.org/ю>. – Date of access: 01.08.2014.
6. Национальный Открытый Университет «ИНТУИТ» / Бесплатное образование [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <https://intuit.ru/>. – Дата доступа: 01.08.2014.
7. Останется десять университетов // Новости, анализ, прогнозы в сфере экономики и бизнеса, общества и политики [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://expert.ru/expert/2013/48/ostanetsya-desyat-universitetov/>. – Дата доступа: 01.08.2014.
8. *Гриневич, Е. А.* Дистанционное обучение: технология, форма или метод / Е. А. Гриневич // Вышэйшая школа. – 2008. – № 2. – С. 41–44.
9. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г. № 243-З. – Минск: Амалфея, 2011. – 496 с.
10. *Гриневич, Е. А.* Дистанционное профессионально ориентированное обучение как средство повышения эффективности подготовки студентов экономических специальностей в области компьютерных информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. А. Гриневич; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2014. – 166 с.

#### Анотация

В статье рассматриваются проблемы толкования дистанционного обучения как формы взаимодействия преподавателя и студентов. Проанализированы возможные сферы его применения. Изучен опыт дистанционного обучения на основе компьютерных и коммуникационных технологий в мире. Предлагается направление развития дистанционного обучения на базе учреждений высшего образования в Республике Беларусь.

#### Summary

The article treats the problem of interpretation of distance learning as a form of interaction between teacher and students. The possible applications of distance learning are analyzed. This paper aims to examine the world experience of distance learning based on computer and communication technologies. Following the results of the research author suggests the direction of development of distance learning on the basis of higher education institutions of the Republic of Belarus.



# Воздействие современных биотехнологий и компьютерных технологий на природу человека

**И. А. Климентьева,**  
старший преподаватель,  
Витебская государственная академия  
ветеринарной медицины

*В 50-е гг. XX в. с появлением кибернетики и математической теории связи в научной среде появились публикации об обществе, основанном на работе с информацией. К концу XX в., когда наступило время всеобщей информатизации и компьютеризации, в научный оборот вошел термин «информационное общество». Пионерами информационного общества можно считать основоположников кибернетики и теории математической связи – американских ученых К. Шеннона, Н. Винера, Дж. фон Неймана, А. Тьюринга, а также советских математиков школы А. Н. Колмогорова. Философское обоснование информационного общества связано с именами идеологов «открытого общества» К. Поппера, Ж. Бодрийяра, «постиндустриального» (информационного) или когнитивного общества З. Бжезинского, Ф. Фукуямы, Д. Белла, общества «третьей волны» Э. Тоффлера.*

Если обобщить данные социологов и футурологов 60–90-х гг. XX в. об информационном обществе, можно выделить некоторые его базовые черты. Определяющим фактором общественной жизни в целом является научное знание. Социальные функции капитала переходят к информации. Промышленные корпорации теряют главенствующую роль, а главным социальным институтом становится университет – центр производства, переработки и накопления знаний. Фактором социальной дифференциации выступает уровень знаний, а не собственность. Социальные процессы становятся программируемыми. В числе базисных компонентов выделяются возрастающая роль науки и экспансия производства услуг и информации, т. е. ин-

формационное общество формируется и развивается под воздействием интеллектуальной технологии. Для развития информационного общества большое значение имеют мехатроника, инновации в системе информации, новые промышленные материалы, биотехника, биотехнология и нанотехнология, новая энергия. Все это олицетворяет возрастающее влияние на молодежь, прежде всего на учащихся и студентов.

Молодежь – одна из сложноорганизованных систем социальной структуры. Являясь наиболее физически здоровой и активной частью общества, молодое поколение сильнее подвержено восприятию новых тенденций и изменений, которые с неизбежностью несет в себе развивающееся информационное общество, становится носителем нового социального характера, следовательно, его социализация и взросление происходят несколько иначе, чем десятилетия назад. Однако информационное общество не только сохраняет в себе многие противоречия индустриального общества, но и создает новые. Общество нового типа более активное и мобильное и в то же время более волюнтаристское.

Сложность процесса социализации и воспитания на современном этапе заключается в том, что в новом информационном обществе есть место для вседозволенности, несправедливости, социального неравенства, несовершенства. Учитывая все это, следует отметить, что процесс формирования личности информационного общества проходит сложно и неравномерно. В условиях перехода современного общества в режим инновационного развития и формирования экономики знания происходят существенные изменения в аксиологических приоритетах современной молодежи, в иерархии ценностей и выявлении приоритетов среди них.

Если рассматривать такой фактор, как биотехнология, то перспективы его развития для будущего общества неоднозначны. Как указывает известный американский философ и футуролог Ф. Фукуяма в работе «Наше постчеловеческое будущее», наиболее серьезная угроза, создаваемая современной технологией, заключается в появлении возможности изменения природы человека и перехода к «постчеловеческой» фазе истории. Один из серьезных вопросов, которые поднимает биотехнология, – что случится с политическими правами, если удастся вывести новую породу людей. Открытия в области молекулярной биологии, когнитивной неврологии, популяционной генетики, эволюционной биологии и нейрофармакологии расширяют знания о мозге – источнике человеческого поведения, а следовательно, и возможность управлять им. Сегодня человечество стоит перед этическим выбором, касающимся тайны генетической информации, правильного использования медицинских препаратов, исследований на человеческих эмбрионах и клонирования человека. Вскоре медицинские технологии можно будет использовать для усовершенствования человека, а не только для лечебных целей.

Важный путь в будущее человечества связан с накоплением знаний о генетике и поведении, т. е. с ге-



номикой – пониманием функций генов в развитии человека. Геномика позволит создавать лекарства на заказ для конкретного человека с целью снижения нежелательных побочных эффектов. Если в XX в. естественные, но в большей степени общественные науки выделяли культурные мотивы поведения, то в последние годы таким мотивом все чаще выделяются генетические причины. В будущем человек получит более точное эмпирическое знание молекулярных и нейронных путей от генов к поведению, так как теоретически биология может дать информацию о молекулярных путях, связывающих гены и поведение человека. Гены управляют экспрессией других генов; те, в свою очередь, содержат коды белков, которые управляют химическими реакциями в теле и являются строительными блоками клеток. Возможно, мы никогда не поймем до конца, как формируется поведение человека, но о генетических причинах поведения можем узнать многое.

Другой путь в будущее связан с развитием нейрофармакологии. Знание химии мозга и возможность ей манипулировать станут важными средствами управления поведением. Например, такие антидепрессанты, как прозак, золофт, паксил, флуоксетин, увеличивают уровень серотонина в мозгу. Низкий уровень серотонина у людей связан с развитием депрессивного, агрессивного состояния, склонности к суициду. В конце XX в. данная группа антидепрессантов превратилась в культурное явление. «Американская фармацевтическая промышленность с помощью таких лекарственных средств, как золофт и прозак, предлагает самооценку флаконами – просто путем подъема серотонина в мозгу. Нельзя ли было избежать всей борьбы в человеческой истории, если бы только у людей было побольше серотонина в мозгу? Потребовалось бы Цезарю или Наполеону завоевывать пол-Европы, будь у них возможность регулярно глотать таблетку прозака? И если да, то что бы случилось с историей?» [5, с. 72]. Для миллионов людей с клиническими признаками депрессии и сниженной самооценкой прозак и его аналоги являются спасительным лекарством. Тем не менее низкий уровень серотонина – это не показатель патологии. Следовательно, прием таких лекарств возможен не ради терапевтического эффекта, а ради того, чтобы стало «лучше, чем хорошо», т. е. антидепрессант превращается в своеобразную «пилюлю счастья».

В современной нейрофармакологии разработаны препараты, например, риталин, которые можно рассматривать как средства для общественного контроля. Риталин – это стимулятор центральной нервной системы, химический родственник таких строго контролируемых веществ, как метамфетамин и кокаин. Он используется для лечения синдрома гиперактивности или дефицита внимания, как правило, встречающегося у школьников. Вещества наподобие риталина повышают сосредоточенность, внимание и уровень энергии у молодых людей. При избыточном применении риталин приводит к побочным эффектам, таким же как метамфетамин и кокаин, в том числе к бессон-

нице и потере веса. Благоприятные психологические эффекты риталина привели к его злоупотреблению. Например, студенты и школьники обнаружили, что он помогает готовиться к экзаменам и повышает внимание на лекциях.

Биотехнологии в нейрофармакологии позволяют создать таблетки для социального контроля над детьми. Проблема заключается не только в последствиях для здоровья. С целью социального контроля такими таблетками могут воспользоваться государство, родители, учителя и др., чьи интересы связаны с поведением людей. Таким образом, развитие биотехнологий ставит как этические, так и политические задачи.

Человеческая природа существует и создает стабильную преемственность нашего видового опыта. Биотехнология, способная изменить человеческую природу, может привести к серьезным политическим преобразованиям. По сравнению с другими научными достижениями, исследования из разряда биотехнологий приводят к результатам, где практически невозможно провести грань между очевидными преимуществами и злом, которое они несут. Наиболее типичные угрозы, порождаемые биотехнологией, – это создание такого продукта, который несет положительные аспекты за счет других положительных аспектов, например, продление жизни, но со снижением умственных способностей; избавление от депрессии, но и от творческой силы духа; медикаментозная терапия, стирающая грань между тем, чего мы добиваемся сами и чего достигаем под воздействием химикатов.

Если рассматривать такой фактор информационного общества, как развитие информационных технологий и сети Интернет, то можно выделить две доминирующие точки зрения. Согласно первой Интернет – это причина отчуждения человека от реального мира, причина виртуализации общества как такового. Согласно второй Интернет рассматривается как источник обновления общества, так как виртуальная реальность становится дополнительным источником опыта, невозможного в условиях реальной жизни, необходимая составляющая для эффективного функционирования современного общества. Социальные предпосылки развития общества в виртуальной реальности выявляются в таких сферах, как искусство, наука, образование, экономика, политика и др. Культурно-досуговая сфера виртуальной реальности имеет множество направлений: игры, виртуальные музеи, выставки, интерактивное кино, концертная деятельность, литература и т. д. Технология виртуальной реальности берет на себя решение неординарных эстетических задач. У нас есть реальный шанс стать свидетелями возникновения новых видов искусства.

Использование компьютерных технологий становится неотъемлемым условием любого исследования. Виртуальность проникает во все области науки, позволяя моделировать различные процессы, создавать информационные модели, сохраняющие все заданные параметры реальности, что приводит к более полному исследованию и расширению познавательных возможностей.

Новые технологии находят широкое применение и в образовании. Дистанционное образование, участие в виртуальных научных конференциях и дискуссиях, наличие электронных библиотек позволяют постоянно повышать квалификацию. В виртуальной реальности стремительно развивается экономика, система торговли через Интернет, появляются виртуальные биржи, платежные средства, банки, электронные рынки сбыта. Для потребителя расширяются возможности доступа к товарам и услугам. Важным фактором является возможность социальной активности индивида в виртуальной реальности для людей с ограниченными физическими возможностями.

Глобальные изменения, внесенные новыми технологиями в человеческую жизнь, преобразуют ценностный мир молодого человека. Человек в виртуальной реальности более свободен в своих проявлениях, чем в действительности, а отсутствие сдерживающих факторов приводит ко многим негативным явлениям, которые реализуются виртуально. Свобода и безнаказанность, с которыми ассоциируются новые технологии и связанные с ними возможности, говорят о том, что в современном социуме осуществляются поиск и оценка новых общественных явлений, к которым относится виртуальная реальность. Виртуальная реальность – это синтез технологии, искусства, науки. Пребывание человека в ней придает ценностную характеристику отдельным событиям, людям, явлениям. В технической виртуальной реальности пользователь получает такие возможности, которые не могут быть реализованы в повседневной жизни. Это помогает ему воплотить самые смелые мечты, проекты, фантазии. Возникают новые ценности, значимые и возможные в виртуальной реальности. Часто в техническую виртуальную реальность переносятся уже имеющиеся у субъекта ценности.

Можно констатировать, что виртуальная реальность имеет особую значимость в современной жизни человека, способствует распространению новой социокультурной реальности, которая становится все более востребованной, позволяет реализовать те человеческие потребности, которые не всегда удается осуществить в социальной реальности. Виртуальность и реальность тесно взаимодействуют, влияют друг на друга. Осмысление, поиск взаимодействия и влияния виртуальной и социальной реальности на человека и общество – одна из важнейших задач современной эпохи, ведь иногда определить границы виртуального и реального для конкретного человека бывает сложно. Культурные, социальные явления виртуальной реальности сложны, неоднозначны, много-

плановы, им необходимо уделять внимание исследователей, так как развиваются все более новые и эффективные формы информационных технологий, которые активно применяются в трансформирующемся обществе. Необходимость активного использования потенциала виртуальной реальности в модернизации образования и науки, в развитии экономики, использовании информационных технологий в политике требует основательной научной базы, а следовательно, разноплановых философских, социальных и психологических исследований.

Таким образом, глобальные изменения, которые несут новые информационные технологии в человеческую жизнь, неизбежно изменяют и ценностный мир молодого человека. В современном мире все более утрачивают свою значимость религия и семья. Существенное влияние на формирование ценностных приоритетов оказывает Интернет. Виртуальная реальность не только создается человеком, но и влияет на него. Однако на виртуальную реальность и на то, как она применяется, влияют ценности общества и индивида. Выделяют такие ценности виртуальной реальности, как свобода, автономия, справедливость, которые становятся условиями возможного творчества, основанием реализации смысла жизни и назначения человека. В то же время все большее развитие свободы приводит к безнаказанности, дезорганизации, моральному релятивизму, моральному индивидуализму, моральной миниатюризации. Развитие современных биотехнологий и компьютерных технологий позволяет создавать орудие для программирования и манипулирования сознанием человека, особенно подростков и молодежи. В этих условиях необходимым является социально-философское осмысление информационно-коммуникативных технологий и нахождение путей их практического применения в процессе обучения и воспитания учащейся и студенческой молодежи.

### Список литературы

1. Асп, Э. К. Введение в социологию / Э. К. Асп. – СПб.: Алетейя, 2000. – 248 с.
2. Информационное общество: сб. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2004. – 507 с.
3. Кастельс, М. Галактика Интернет: размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс; пер. с англ. А. Матвеева; под ред. В. Харитонова. – Екатеринбург, 2004. – 328 с.
4. Кирвель, Ч. Информационный взрыв и судьбы духовности / Ч. Кирвель, И. Бусько // Беларуская думка. – 2009. – № 9. – С. 64–73.
5. Фукуяма, Ф. Наше постчеловеческое будущее: последствия биотехнологической революции / Ф. Фукуяма. – М., 2008. – 349 с.

### Аннотация

В статье рассматриваются такие факторы развития информационного общества, как биотехнологии и информационные технологии. Глобальные изменения, внесенные новыми технологиями в человеческую жизнь, неизбежно изменяют ценностный мир молодого человека. Новые технологии и связанные с ними возможности говорят о том, что в современном социуме осуществляются поиск и оценка новых общественных явлений.

### Summary

This article discusses the development of the information society, factors such as biotechnology and information technology. Global changes new technologies in human life with an unavoidable necessity change values world young man. New technologies, and related opportunities, suggests that in moden society searches for and assessment of new social phenomena.

# Исследования постсоветского периода историографии истории культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в.

**А. Н. Симончик,**  
аспирант кафедры истории Беларуси,  
Белорусский государственный педагогический  
университет имени М. Танка

*В постсоветский период, после распада СССР и образования суверенной Республики Беларусь, диапазон исследований историографии истории культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в. значительно расширился. Анализ исследований, в которых рассматриваются те или иные вопросы истории культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в., содержится в докторских диссертациях, монографиях, учебных пособиях и докладах на конференциях белорусских историков, этнографов и фольклористов Г. А. Кохановского, Д. В. Карева, В. К. Бондарчика, А. С. Федосика, А. Н. Филатовой, В. Г. Филекова, В. И. Новицкого, В. А. Белозоровича.*

Так, в диссертационной работе Г. А. Кохановского «Историография изучения культуры Беларуси в конце XVIII – начале XX вв.» перечислены ученые конца XIX – начала XX в. (К. П. Тышкевич, А. Г. Киркор, Н. А. Янчук), начала XX в. (Е. Ф. Карский, М. В. Довнар-Запольский), в работах которых значительно глубже рассмотрены проблемы белорусской культуры конца XVIII – первой половины XIX в. Из ученых послевоенного периода автором указаны Н. Н. Улащик, Л. В. Алексеев, В. К. Бондарчик, Н. М. Гринчик, К. П. Кабашников, Г. В. Киселев, И. К. Тищенко, которые, исследуя историю культуры Беларуси конца

XVIII – первой половины XIX в., подчеркивали, что, несмотря на усиленную полонизацию и ужесточенную русификацию, белорусская культура развивалась самобытным путем [1, с. 6–7].

Д. В. Карев в диссертационном исследовании «Белорусская историография в конце XVIII – начале XX вв.» анализирует работы белорусских ученых, в которых исследовался ряд вопросов по истории культуры Беларуси этого периода: «Введение в изучение языка и народной словесности» (первый том «Белорусы») Е. Ф. Карского [2, с. 191–194], «Белорусские песни, с подробными объяснениями их творчества и языка, с очерками народного обряда, обычая и всего быта» П. А. Бессонова [2, с. 199–200] и «Исследования и статьи» М. В. Довнар-Запольского [2, с. 204, 208].

Д. В. Каревым выдвинута авторская концепция, согласно которой в белорусской историографии конца XVIII – начала XX в. происходит коренная эволюция парадигм – формируются шляхетская (по своему социальному профилю), «краевая» (по предмету исследования) и «билингвистическая» (по типу исторического сознания) историография. Историография становится национальной, рассматривает судьбу народа, а не государства и его правящей элиты. Ученый приходит к убеждению, что историческая наука, интересовавшаяся преимущественно политической и конфессиональной историей, в конце XIX – начале XX в. обращает внимание и на историю белорусской культуры. По мнению Д. В. Карева, историю культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в. исследовали Е. Ф. Карский, М. В. Довнар-Запольский, Н. А. Янчук, А. Н. Пыпин, П. О. Бессонов. Общим для всех работ является утверждение о том, что белорусы – самостоятельный этнос со своим богатым бытом, культурой, языком и литературой [2, с. 219–222].

Обзоры исследований, в которых отражены те или иные вопросы истории культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в., содержатся в докладах Д. В. Карева [3, с. 24–39, 40–47], В. К. Бондарчика [3, с. 60–76] и А. С. Федосика [3, с. 77–90], помещенных в издании Института истории НАН Беларуси «Очерки истории науки и культуры Беларуси IX – начала XX века». Авторы анализируют работы Е. Ф. Карского, П. А. Гильдебрандта и П. А. Бессонова, утверждавших об уникальном развитии белорусской культуры конца XVIII – первой половины XIX в.

Анализу исследований истории культуры Беларуси данного периода посвящены также авторские разделы в монографии Института истории НАН Беларуси «Гістарыяграфія гісторыі Беларусі канца XVIII – пачатку XX ст.» А. Н. Филатовой и В. Г. Филекова.

Так, А. Н. Филатова в разделе «Палітыка царскага ўрада ў галіне культуры» из исследований, в которых рассматривались вопросы истории культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в., указывает работы российских ученых: «История русского самосознания по историческим памятникам и научным сочи-

нениям» М. О. Кояловича, третий том «Живописной России» А. Г. Киркора, «Западноруссизм» А. Цвикевича и «История Беларуси» М. В. Довнар-Запольского, общим для которых является осуждение полонизации и русификации Беларуси, в том числе и белорусской культуры указанного периода, проводимой поляками и правительством Российской империи. Из работ современников указаны статьи С. Талеронка, А. Гурецкого, З. Шибeki, анализировавших вклад Виленской образовательной округи в полонизацию белорусов [4, с. 304–306].

В. Г. Филеков в разделе «Беларуская культура ў славянскай гістарыяграфіі XIX – пачатку XX ст.» ограничился перечислением известных славянских исследователей, в работах которых раскрывались вопросы, связанные с историей культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в., – Я. Борщевского, В. Дунина-Марцинкевича, А. Киркора, В. Реута, В. Сырокомли, Я. Чечота. По мнению автора, именно эти исследователи отразили «первые симптомы национального возрождения», проявившиеся в возникновении белорусской литературы и изучении фольклора и этнографии белорусов [5, с. 317].

В разделе «Беларуская культура ў люстэрку рускага і ўкраінскага друку ў XIX – пачатку XX ст.» В. Г. Филеков проанализировал периодические российские и украинские издания, в которых уроженцами Беларуси исследовалась история культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в. Среди них российские журналы «Северная пчела», «Денница», «Москвитянин», «Отечественные записки», «Маяк», «Журнал народного просвещения» [5, с. 331], из украинских периодических изданий – «Киевская старина» и «Рада» [5, с. 338].

В последние годы исследования по истории культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в. начинают приобретать научную значимость и составляют отдельное исследовательское направление, подтверждением чему служит доклад белорусского историка В. И. Новицкого «Праблемы развіцця культуры Беларусі ў айчыннай гістарыяграфіі другой паловы XX ст.» на научной конференции исторического факультета БГПУ (Минск, 2012 г.).

В докладе дан детальный обзор работ, в которых исследовалась история культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в., как положительное отмечено, что появились исследования, авторы которых ушли от идеологического давления и изучали основные тенденции в развитии культуры досоветского и советского периодов с более демократических позиций. Среди них отмечены публикации В. В. Качановского «Гісторыя культуры Беларусі», Л. Лыча «Гісторыя культуры Беларусі» и «Беларуская мова і нацыя». Подчеркнуто, что именно эти ученые подвергли острой критике полонизацию и русификацию Беларуси и белорусской культуры в первой половине XIX в. [6, с. 268].

Развернутая панорама исследований историографии Беларуси от появления первых исторических сведений о Беларуси по сегодняшний день с подробным анализом работ, в которых рассматривалась история культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в., содержится в учебном пособии «Гістарыяграфія гісторыі Беларусі», разработанном историком Гродненского государственного университета В. А. Белозоровичем. Из исследований, в которых рассматривались те или иные вопросы по истории культуры Беларуси данного периода, отмечены работы И. С. Онацевича «Замечания к всеобщей истории» [7, с. 86], И. Б. Ярошевича [7, с. 91], З. Я. Доленги-Ходаковского «Словарь названий городищ и урочищ» [7, с. 96], И. П. Боричевского «Исследование о происхождении названий и языке литовского народа» (1847), «Православие и русская народность в Литве» (1851) [8, с. 102], Н. Г. Устрялова «Россия и Польша: мысли русского офицера» (1832), О. В. Турчиновича «Обозрение истории Белоруссии с древнейших времен» (1857) [7, с. 109], польских исследователей Ю. И. Крашевского «Старажытная Літва. Яе гісторыя, законы, мовы, вера, звычай, песні» (1847–1850 гг.), «Польшча ў час трох падзелаў» [7, с. 112], А. Г. Киркора «Рэшткі язычніцкіх звычаяў на Беларусі: Купала, Русалкі» (1839), «Этнографический взгляд на Виленскую губернию» (третий том «Живописной России») [7, с. 112–114], К. П. Тышкевича «Вілія і яе берагі» [7, с. 119], А. Рыпинского «Беларусь» (1840) [7, с. 121], В. Сырокомли «Вандроўкі па маіх былых ваколіцах» (1853) [7, с. 122], российских исследователей М. О. Кояловича «История русского самосознания» (1884) [7, с. 138], И. Д. Беляева «Очерк истории Северо-Западного края России» (1867) [7, с. 142], П. Д. Бранцева «Очерк древней Литвы и Западной России» (1896) [7, с. 143], Е. Ф. Карского «Белорусы» [7, с. 153]. Отмечено, что общим для всех работ является опровержение польской и российской концепций близости белорусов с поляками или великороссами и утверждение об уникальности и разносторонности развития культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в.

Исследования постсоветского периода по данной теме содержатся и в работах ряда белорусских этнографов и фольклористов. Так, в вводной статье по истории этнологии под редакцией В. К. Бондарчика «Белорусы» указаны публикации фольклорно-этнографических материалов П. А. Гильтенбрандта, П. А. Бессонова, М. В. Довнар-Запольского (Новости белорусской науки // Виленский вестник. – 1889. – № 81), статьи по истории белорусской этнографии А. Н. Пыпина, работа Е. Ф. Карского «Белорусы», исследования этнографов Ю. Н. Соколова, Д. К. Зеленина «Этнография», статьи по истории белорусской этнографии М. Я. Гринблата и А. И. Залесского, в которых анализировалось развитие культуры и быта белорусов [8, с. 5–19].

Анализ исследований истории культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в. со значи-



тельными фактографическими материалами содержит третий том «Гісторыя этналагічнага вывучэння» многотомного издания «Беларусы» (Минск, 1999 г.), изданного сотрудниками Института искусствоведения, этнографии и фольклора имени К. Крапивы [9, с. 133–142]. Среди исследований по этнографии, в которых рассматривались вопросы истории культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в., можно отметить работы З. Доленги-Ходаковского (А. Я. Чарноцкаго) «Словарь названий городищ и урочищ» [9, с. 31], «Этнографический сборник» Российского географического товарищества [9, с. 32], «Этнографический взгляд на Виленскую губернию» А. Киркора, «Заметки о западной части Гродненской губернии» [9, с. 33], многочисленные статьи П. М. Шпилевского в «Журнале Министерства народного просвещения», «Москвитянин», «Пантеон», «Современник», исследование «Беларусь в характерных описаниях и фантастических ее сказках» [9, с. 36–37], «Путешествие по Полесью и белорусскому краю» [9, с. 39] М. Без-Корниловича, «Исторические сведения о примечательнейших местах в Белоруссии с присовокуплением и других сведений к ней же относящихся» [9, с. 39]. Из этнографических работ польских исследователей указаны работы М. Чарновской, Я. Чечота, Р. Зенкевича, Е. Тышкевича, Ю. И. Крашевского, А. Рыпинского, Л. Голембецкого [9, с. 41–50], российских исследователей – работы П. О. Бобровского «Материалы по географии и статистике России. Гродненская губерния» [9, с. 56], М. Лебедкина «О племенном составе народонаселения Западного края Российской империи» [9, с. 60], С. В. Максимова «Белорусская Смоленщина с соседями» [9, с. 63]. По мнению ученых, общим для всех исследований является констатация самобытного развития белорусской культуры конца XVIII – первой половины XIX в., а также ее отличие от польской и российской культур.

Таким образом, в постсоветский период исследования историографии истории культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в. осуществляли белорусские историки, этнографы и фольклористы в работах по истории, этнографии и фольклору. Для исследований постсоветского периода характерны расширение научной проблематики, максималь-

ное отражение работ по культуре и быту белорусов конца XVIII – первой половины XIX в., применение различных методов и подходов, их неполитизированность, критика методологических подходов советской историографии.

#### Список литературы

1. *Кохановский, Г. А.* Историография изучения культуры Беларуси в конце XVIII–XX вв.: автореф. дис. ... д-ра ист. наук: 07. 00. 09 / Г. А. Кохановский; АН Беларуси, Ин-т истории. – Минск, 1992. – 85 с.
2. *Карев, Д. В.* Белорусская историография в конце XVIII – начале XX вв.: дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.09/ Д. В. Карев; АН Беларуси, Ин-т истории. – Гродно, 1995. – 276 с.
3. Очерки истории науки и культуры Беларуси IX – начала XX в. / П. Т. Петриков [и др.]. – Минск: Навука і тэхніка, 1996. – 527 с.
4. *Філатава, А. М.* Палітыка царскага ўрада ў галіне культуры / А. М. Філатава // Гістарыяграфія гісторыі Беларусі канца XVIII – пачатку XX ст.: праблемы, здабыткі, перспектывы / Н. В. Анофранка [і інш.]; навук. рэд. В. В. Яноўская; НАН Беларусі, Ін-т гісторыі. – Мінск: Беларус. навука, 2006. – С. 304–314.
5. *Філякоў, У. Г.* Беларуская культура ў славянскай гістарыяграфіі XIX – пачатку XX ст. / У. Г. Філякоў // Гістарыяграфія гісторыі Беларусі канца XVIII – пачатку XX ст.: праблемы, здабыткі, перспектывы / Н. В. Анофранка [і інш.]; навук. рэд. В. В. Яноўская; НАН Беларусі, Ін-т гісторыі. – Мінск: Беларус. навука, 2006. – С. 314–329.
6. Актуальныя пытанні гістарыяграфіі айчынай і сусветнай гісторыі / М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, УА «БДПУ імя М. Танка», Гіст. фак.; рэдкал.: М. М. Забаўскі [і інш.]. – Мінск: БДПУ, 2012. – 355 с.
7. *Белазаровіч, В. А.* Гістарыяграфія гісторыі Беларусі: дапаможнік по аднайменным курсе для студэнтаў спецыяльнасцяў 1-21.03.01-01 – Гісторыя, 1 – 02.01.02-4 – Гісторыя. Замежная мова / В. А. Белазаровіч; М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, УА «Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Я. Купалы». – 2-е выд. – Гродна: ГрДУ, 2009. – 345 с.
8. Беларусы / РАН, Ин-т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая, НАН Беларуси, Ин-т искусствоведения, этнографии и фольклора им. К. Крапивы; отв. ред.: В. К. Бондарчик [и др.]. – М.: Наука, 1998. – 502 с.
9. Беларусы: у 8 т. / НАН Беларусі, Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору імя К. Крапівы; рэдкал.: В. К. Бандарчык [і інш.]. – Мінск: Беларус. навука, 1995–2002. – Т. 3. – 1999. – 365 с.: іл.

#### Анотацыя

В статье проанализированы исследования постсоветского периода историографии истории культуры Беларуси конца XVIII – первой половины XIX в., осуществленные белорусскими историками, этнографами и фольклористами в работах по истории и фольклору. Отмечено, что данные исследования более развернуты, неполитизированы, осуществлены с использованием разнообразных методов и подходов и максимально отражают работы по культуре и быту белорусов конца XVIII – первой половины XIX в.

#### Summary

The article analyzes studies on the post-Soviet historiography, the history of culture of Belarus the end of XVIII – first half of XIX century, carried out by Belarusian historians, ethnographers and folklorists in the works on the history, ethnography and folklore. The author noted that the study of post-Soviet historiography, the history of culture of Belarus the end of XVIII – the first half of the XIX century. more detailed, non-politicized, made using a variety of methods and approaches, and maximize the work reflects on the culture and life of Belarusians end of XVIII – the first half of the XIX century.

# Мерыдыяны інтэграцыі

## Деятельность кафедры ЮНЕСКО по информационным технологиям и праву НЦПИ Республики Беларусь по реализации главных стратегических направлений развития программы УНИТВИН/кафедры ЮНЕСКО

**С. В. Вашкевич,**  
младший научный сотрудник,  
Национальный центр правовой информации  
Республики Беларусь

*Создание в ноябре 1945 г. Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) выдвинуло ряд проектов (программа ЮНЕСКО «Информация для всех», проект «Ассоциированные школы ЮНЕСКО», программа УНИТВИН/кафедры ЮНЕСКО и др.), основная цель которых – распространение информации о задачах и перспективах деятельности ЮНЕСКО, определяющей стратегию сотрудничества государств в пяти программных секторах: образование, естественные науки, социальные и гуманитарные науки, культура, коммуникация и информация. Одним из таких проектов в сфере высшего образования является программа УНИТВИН/кафедры ЮНЕСКО, начало которой положено в 1991 г. во исполнение резолюции, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО на 26 сессии (26 С/Резолюция 1.1, пункт (с)) [1].*

Цель программы – укрепление междуниверситетского сотрудничества путем введения новаторских методов регионального и международного академического сотрудничества, содействие передаче, обмену и совместному использованию знаний высших учебных заведений всего мира, воспрепятствование «утечке мозгов» и оказание помощи в создании в развивающихся странах центров передового опыта. В этой программе кафедры ЮНЕСКО и сети УНИТВИН выполняют весомую роль в обмене опытом, знаниями и информацией по комплексу вопросов, относящихся к образованию, культуре, информации и коммуникации, а также развитию науки.

Большой спрос данной программы со стороны вузовской и научной общественности всего мира привел к расширению сети кафедр ЮНЕСКО. По состоянию на 30 июня 2015 г. она объединяет 665 кафедр ЮНЕСКО и 48 междуниверситетских сетей [2] из 121 страны, что составляет 67,7 % от государств-членов ЮНЕСКО [3].

С 1994 по 2014 гг. в Республике Беларусь создано и действует восемь кафедр ЮНЕСКО:

1. «Наука об окружающей среде и менеджменте» УО «Международный государственный экологический университет имени А. Д. Сахарова» (1994).

2. «Права человека и демократия» факультета международных отношений Белорусского государственного университета (1994).

3. «Энергосбережение и возобновляемые источники энергии» УО «Белорусский национальный технический университет» (1996).

4. «Культура мира и демократия» ГУО «Республиканский институт высшей школы» (1997).

5. «Решение вопросов мира и толерантности через изучение языков и общественное образование» УО «Минский государственный лингвистический университет» (1999).

6. Кафедра ЮНЕСКО по информационным технологиям и праву Национального центра правовой информации Республики Беларусь (2003) (кафедра ЮНЕСКО НЦПИ).

7. Межкафедральный центр – кафедра ЮНЕСКО по естественнонаучному образованию химического факультета Белорусского государственного университета (2011).

8. Кафедра ЮНЕСКО «Профессиональное образование в сфере информационно-коммуникационных технологий лиц с особыми потребностями» Института информационных технологий УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» (2014).

Спектр их научных интересов достаточно обширный: окружающая среда и менеджмент, права человека и демократия, энергосбережение и возобновляемые источники энергии, культура мира и демократия, естественные науки, информационные технологии и право, решение вопросов мира и толерантности через изучение языков и общественное образование, профессиональное образование в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) лиц с особыми потребностями.

Таким образом, большинство кафедр ЮНЕСКО было создано на базе УВО, исключение составляет кафедра, созданная на базе НЦПИ.

Кафедры ЮНЕСКО в Республике Беларусь распределены неравномерно как географически (абсолютная концентрация в г. Минске), так и по направлениям

деятельности (по 2 кафедры в области социальных и гуманитарных наук, образования; 3 кафедры в области естественных наук; 1 кафедра в области коммуникации и информации; ни одной кафедры в области культуры).

Кафедра ЮНЕСКО НЦПИ по направленности своей деятельности охватывает три программных сектора ЮНЕСКО: информация и коммуникация, образование, культура. Отношение кафедры к первым двум секторам подтверждается присутствием ее сотрудников в составе комитетов по вопросам информации и образования, созданных при Национальной комиссии Республики Беларусь по делам ЮНЕСКО.

Отнесение деятельности кафедры к третьему программному сектору – культуре – связано с произошедшими изменениями, отраженными в новой программе деятельности ЮНЕСКО на 2014–2017 гг. [4]. Отныне проекты, связанные с документальным наследием, будут представлять собой существенный компонент программы ЮНЕСКО в области культуры, а не информации и коммуникации, как это было ранее. Таким образом, кафедра ЮНЕСКО НЦПИ является уникальной ввиду межсекторального характера содержания ее деятельности. Она создана в 2003 г. [5] и играет важную роль в подготовке специалистов и научных кадров в области правовой информатизации. Главная цель ее деятельности – обеспечение интегрированной системы исследований, подготовки, обучения в области правовой информатизации, содействие сотрудничеству между специалистами НЦПИ и высококвалифицированными, имеющими международное признание учеными и преподавателями других учреждений Беларуси, Центральной и Восточной Европы [6].

Наряду с реализацией традиционных функций в сфере правового образования и воспитания (обучение, научные исследования и просветительские мероприятия, разработка учебных и методических материалов и др.) кафедра содействует выполнению и активному распространению решений и рекомендаций ООН и ЮНЕСКО, развивает и популяризирует программы указанных организаций, а также руководствуется в своей деятельности предложениями Генерального директора ЮНЕСКО о новых стратегических направлениях программы УНИТВИН/кафедры ЮНЕСКО [7].

В данном документе ЮНЕСКО обратило внимание на следующие проблемы:

- утрата кафедрами активности через несколько лет после их создания;
- отсутствие активной взаимосвязи между большим числом кафедр;
- «раздувание» числа новых кафедр при недостаточном мониторинге и создании сетей действующих кафедр;
- неустойчивость осуществления проектов, особенно с точки зрения имеющихся финансовых средств;

- необходимость во все большем согласовании работы с приоритетами ЮНЕСКО.

Так, по оценкам ЮНЕСКО, на конец 2007 г. из 661 кафедры действующими оказались 450, и только деятельность двух третей из них действительно была связана с приоритетными областями ЮНЕСКО и ООН [7].

Учитывая сложившуюся ситуацию, а также недочеты и проблемы, выявленные в ходе реализации данной программы, стало понятно, что в центре внимания должно быть более эффективное ее согласование с приоритетами ЮНЕСКО и укрепление международного сотрудничества в области высшего образования и научных исследований. Решение было предложено Генеральным директором ЮНЕСКО на 176 сессии Исполнительного совета в 2007 г. [7]. Речь шла о новом стратегическом подходе к программе УНИТВИН/кафедры ЮНЕСКО, в основу которого были положены три главных направления:

- 1) создание кафедр нового поколения в соответствии с программными целями и приоритетами ЮНЕСКО;
- 2) систематическое объединение кафедр в сети (создание сетей кафедр) и создание динамичных сетей (объединение в более крупные сети);
- 3) переход от центров передового опыта в рамках динамичного сотрудничества Юг – Юг.

Более подробно остановимся на текущей и планируемой деятельности кафедры ЮНЕСКО НЦПИ по реализации обозначенных предложений.

В соответствии с первым направлением кафедры ЮНЕСКО нового поколения должны:

- относиться к приоритетной программной области;
- легко интегрироваться в существующую сеть или систематически объединяться в приоритетные области;
- предоставлять доказательства стабильной деятельности;
- охватывать сотрудничество Север – Юг и/или Юг – Юг.

Кафедра НЦПИ соответствует данным критериям и ее по праву можно отнести к кафедрам ЮНЕСКО нового поколения. Так, по направленности своей деятельности и запланированным на 2015–2017 гг. мероприятиям она соответствует стратегическим целям (СЦ) трех из пяти крупных программ (КП) ЮНЕСКО: СЦ 1 «Развитие систем образования в целях расширения возможностей качественного обучения для всех на протяжении всей жизни» КП I «Образование в интересах мира и устойчивого развития», СЦ 7 «Охрана, популяризация и передача наследия» КП IV «Укрепление мира и устойчивого развития на основе наследия и творчества», СЦ 9 «Содействие развитию свободы выражения мнений, средств информации и всеобщего доступа к информации и знаниям» КП V «Поддержание мира и развития на основе свободы выражения мнений и доступа к знаниям» [4].

Кафедра ЮНЕСКО НЦПИ в рамках указанных сфер реализует ряд проектов. Один из них – совместный просветительский проект «Наследие права». Его основная цель – сохранение национального историко-правового наследия. Главные задачи – издание серии книг с фундаментальными работами крупнейших ученых и практиков в области права, создание коллекции историко-ориентированных ресурсов. За пять лет существования проекта состоялись презентации пяти книг известных ученых, юристов и педагогов: С. В. Курылева, В. И. Семенкова, В. Ф. Чигиря, И. С. Тишкевича, Н. Г. Юркевича.

Для правового просвещения граждан и популяризации истории государства и права Беларуси, а также содействия развитию юридической науки и образования, правового просвещения граждан сотрудниками кафедры проведены работы по подготовке шестого выпуска тематического банка данных «Помнікі гісторыі права Беларусі». С этой же целью создан тематический банк данных правовой информации «Правовые акты БССР». Такой ресурс в Беларуси создан впервые. Он размещается в сети Интернет в составе информационно-поисковой системы «ЭТАЛОН-ONLINE». Отдельные документы находятся в свободном доступе и размещены на Национальном правовом интернет-портале Республики Беларусь. Этот ресурс дополняет коллекцию историко-ориентированных ресурсов, в числе которых тематические банки данных «Помнікі гісторыі права Беларусі», «Уголовное право Беларуси» и «Хозяйственное право Беларуси».

Для обеспечения свободного доступа к правовой информации в стране и за рубежом сотрудники кафедры совместно с другими организациями участвуют в развитии сети центров доступа к правовой информации в стране и за рубежом. В 2012–2015 гг. в государствах-участниках Европейского союза созданы и функционируют четыре таких центра: в Варшаве на базе Культурного центра Беларуси при Посольстве Республики Беларусь в Республике Польша, в Риге при Белорусском информационном центре на базе Академической библиотеки Латвийского университета при поддержке Посольства Республики Беларусь в Латвийской Республике и в Даугавпилсе на базе филиала общества «Белорусский информационный центр», в Неаполе на базе университета Link Campus в Итальянской Республике.

Сотрудники кафедры принимают непосредственное участие в образовательном процессе ряда белорусских вузов (в Белорусском государственном университете, Академии управления при Президенте Республики Беларусь) по подготовке юридических кадров, а также по повышению квалификации работников сферы культуры (в Белорусском государственном университете культуры и искусств, Институте культуры Беларуси).

Для привлечения к развитию фундаментальных и прикладных исследований в области информацион-

ных технологий и права было принято решение о создании сети отделений кафедры ЮНЕСКО НЦПИ. Так, в 2003–2004 гг. в Республике Беларусь были открыты четыре таких отделения: в БИП – Институт правоведения, Международном университете «МИТСО», Минском университете управления, на юридическом факультете Белорусского государственного университета.

Отделения кафедры ЮНЕСКО НЦПИ принимают участие в проектах в сфере образования на основе междисциплинарного взаимодействия преподавательского состава, исследователей и студентов университетов, а также сотрудников НЦПИ, в проведении республиканских юридических олимпиад, конкурсов и иных мероприятий, содействующих образовательному процессу, на постоянной основе проводят ознакомительные встречи, экскурсии для студентов и преподавателей высших учебных заведений с информированием о государственной системе правовой информации Республики Беларусь (ГСПИ), правовых информационных ресурсах, формах и способах доступа к эталонной правовой информации.

В рамках партнерства кафедры ЮНЕСКО НЦПИ УВО осуществляется сотрудничество, направленное на:

- методическое сопровождение образовательного процесса по подготовке специалистов с высшим образованием, а также прохождения учебной (производственной) и иных видов практики;
- сближение образовательного процесса и научной деятельности с практикой;
- участие обучающихся в реализации отдельных направлений деятельности в рамках правовой информатизации.

Дальнейшее развитие сети филиалов (отделений) связано с созданием в декабре 2013 г. на базе НЦПИ инновационной площадки кафедры теории и истории государства и права факультета управления Института управленческих кадров Академии управления при Президенте Республики Беларусь. Цель данной площадки – повышение качества подготовки юридических кадров за счет усиления практико-ориентированной составляющей образовательного процесса посредством эффективного использования опыта сотрудников НЦПИ и его материально-технической базы, а также потенциала кафедры ЮНЕСКО НЦПИ.

В сентябре 2012 г. кафедра присоединилась к Сети кафедр ЮНЕСКО, функционирующих в области применения ИКТ в образовании и инновационной педагогике. Она принимает активное участие в научно-практических мероприятиях, проводимых под эгидой ЮНЕСКО. Сотрудники кафедры являются постоянными участниками Международной конференции «Партнерство кафедр ЮНЕСКО по использованию информационных и коммуникационных технологий в образовании», которая ежегодно



проходит в г. Санкт-Петербурге в рамках Международного форума «Формирование современного информационного общества: проблемы, перспективы, инновационные подходы». Так, в июне 2015 г. заместитель заведующего кафедрой, заместитель директора НЦПИ, кандидат юридических наук В. А. Шаршун принял участие в юбилейной пятой конференции.

Стабильность работы кафедры подтверждается пролонгацией Соглашения относительно создания кафедры ЮНЕСКО НЦПИ до 29 апреля 2017 г.

В рамках третьего направления кафедра ЮНЕСКО НЦПИ открыта для международного сотрудничества с другими кафедрами. Развитие партнерских связей будет способствовать внедрению новейших достижений и разработок в образовательный процесс, повышению их потенциала, развитию международного пространства высшего образования и исследований, вовлечению научных сотрудников, преподавателей и студентов в научные и образовательные программы путем организации академической мобильности.

В ближайших планах кафедры – осуществление деятельности по следующим направлениям:

1) в организационном плане:

- развитие взаимодействия с кафедрами ЮНЕСКО в рамках сети кафедр ЮНЕСКО, работающих в области применения ИКТ в образовании и инновационной педагогике по реализации совместных проектов, в соответствии с программными целями и приоритетами ЮНЕСКО;

- активизация взаимодействия созданных отделений кафедры ЮНЕСКО НЦПИ, а также образование новых отделений в региональных учреждениях образования Беларуси;

- участие в мероприятиях по расширению доступа граждан к правовой информации через сеть публичных центров правовой информации и центров эталонной правовой информации, а также развитие их сети в стране и за рубежом;

2) исследовательская работа – участие в научных и аналитических исследованиях по вопросам развития и совершенствования правовой информатизации и ГСПИ, а также по проблемам формирования профессиональных компетенций будущих юристов;

3) методическая работа:

- выработка предложений и рекомендаций по совершенствованию процесса подготовки юридических кадров по результатам проведенного мониторинга подготовки специалистов высшего образования по вопросам информатизации правовой сферы, правовой информатизации и ГСПИ;

- участие в мероприятиях, направленных на развитие системы правового информирования, воспитания, образования и просвещения, прежде всего в учреждениях образования и культуры; использование в учебном и воспитательном процессах

правовых информационных ресурсов; популяризация данной деятельности среди системы кафедр ЮНЕСКО;

- распространение за рубежом опыта Республики Беларусь по обеспечению доступа детей и молодежи к правовой информации.

Таким образом, деятельность кафедры ЮНЕСКО по информационным технологиям и праву НЦПИ будет и в дальнейшем ориентироваться на реализацию главных стратегических направлений развития программы УНИТВИН/кафедры ЮНЕСКО, в том числе обеспечение сетевого взаимодействия, как среди отделений кафедры, так и в рамках межрегионального и международного сотрудничества с другими кафедрами. Такое взаимодействие будет способствовать установлению партнерских отношений, непрерывному общению, обмену опытом и координации общих усилий по вопросам применения информационных технологий в праве, правовому образованию и воспитанию.

#### Список литературы

1. Резолюция 26С/1.1 26-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО от 6 ноября 1991 года [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000904/090448e.pdf>. – Дата доступа: 01.06.2015.

2. Список сетей УНИТВИН [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/listnetworks30052015.pdf>. – Дата доступа: 01.06.2015.

3. List of the 195 Members (and the 9 Associate Members) of UNESCO and the date on which they became members (or Associate Members) of the Organization [Electronic resource]. – 2015. – Mode of access: <http://www.unesco.org/new/en/member-states/countries>. – Date of access: 01.06.2015.

4. Программа деятельности и бюджет ЮНЕСКО на 2014–2017 гг. [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220074r.pdf>. – Дата доступа: 01.07.2015.

5. Соглашение между Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры и Национальным центром правовой информации относительно учреждения кафедры ЮНЕСКО по информационным технологиям и праву в Национальном центре правовой информации [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/unescochairs/kafedra.asp?idf=2&idt=50>. – Дата доступа: 01.06.2015.

6. Положение о кафедре ЮНЕСКО по информационным технологиям и праву Национального центра правовой информации Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/unescochairs/kafedra.asp?idf=2&idt=114>. – Дата доступа: 01.06.2015.

7. Предложение Генерального директора о новых стратегических направлениях программы УНИТВИН/кафедры ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149919r.pdf>. – Дата доступа: 01.07.2015.

## Значение истории Первой мировой войны в патриотическом воспитании молодежи

**В. В. Воронович,**

доцент кафедры идеологической работы,  
кандидат исторических наук доцент,

**Б. Б. Жутдиев,**

доцент кафедры идеологической работы,  
кандидат исторических наук доцент;  
Военная академия Республики Беларусь;

**С. Г. Емельянов,**

заведующий кафедрой государственно-правовых  
и гуманитарных дисциплин,  
кандидат исторических наук доцент,

Частный институт управления и предпринимательства

*На современном этапе увеличилось количество вооруженных конфликтов различной природы, масштабов и интенсивности, в том числе вблизи государственных границ Республики Беларусь. С учетом диверсифицированного (и не всегда позитивного) влияния на динамику социально-экономического и политического развития, безопасность и стабильность постсоветских государств закономерным и оправданным в данном контексте является вывод об усилении роли молодежи в определении стратегического курса соответствующих стран и его наполнении практическим содержанием. В этой связи для наших политических, военных, научных элит и педагогического сообщества принципиально значимой становится активизация деятельности по обеспечению знания и адекватного восприятия отечественной истории, исконных традиций, многочисленных примеров самоотверженного патриотизма и героизма наших предков.*

Принимая во внимание нарастающее информационно-психологическое противоборство на различных уровнях, а также задачи дальнейшего совершенствования системы образования и патриотического воспитания молодежи Беларуси, целесообразно именно в Год молодежи и 100-летия великих испытаний для нашей земли напомнить нынешнему юношеству о не менее великих образцах мужества, бескорыстия и единства, продемонстрированных в Первую мировую войну. Это позволит упрочить чувство искренней любви к Родине, ее святыням и традициям, готовность проявлять ответственную гражданскую позицию, способствуя нивелированию такой серьезной и даже официально зафиксированной в п. 27 в утвержденной в 2010 г. Концепции национальной безопасности Республики Беларусь угрозы, как утрата значительной частью граждан традиционных нравственных ценностей и ориентиров, попытки разрушения национальных духовно-нравственных традиций и необъективного пересмотра истории.

Имеющиеся знания нельзя оставлять только в качестве мертвого груза или некой «информации к све-

дению» для специалистов, поскольку не только победы, достижения и очевидные свершения, но и горькие уроки прошлого должны стать руководством для действий в будущем, чтобы не допустить тех ошибок, которые когда-то негативно сказались на жизни нашей Родины. Это тем более справедливо, если учесть социально ориентированный характер государственной политики и необходимость эффективного обеспечения национальной безопасности независимого белорусского государства, которые в совокупности не позволяют пренебрегать исследованием и всемерным информированием подрастающих поколений о напрямую затронувших в начале XX в. наши земли и жителей событиях, причинах и попытках справиться с последствиями не имевшей доселе аналогов гуманитарной катастрофы, ставшей одним из итогов Первой мировой войны.

В начале Первой мировой войны, в том числе по решению вопросов регулирования миграционных потоков, первое массовое и зачастую стихийное перемещение беженцев с белорусских территорий в центральные регионы Российской империи наблюдалось летом и осенью 1915 г. и было связано с серьезными поражениями русской армии в указанный период и ориентацией генштаба на переход по аналогии с опытом Отечественной войны 1812 г. к тактике «выжженной земли».

Соответственно, в сжатые сроки требовалось подготовить и реализовать комплекс мероприятий по упорядочению эвакуации населения и части его имущества (либо его реквизиции/уничтожения), регистрации, снабжению, санитарно-медицинскому обслуживанию, обустройству, профилактике девиантного поведения беженцев, а также по финансированию предпринимаемых мер. Тем более, что уже в июле 1915 г. только на участке Кобрин – Пружаны – Барановичи находилось 400 тыс. вынужденно покинувших родные места людей [9, с. 268], а, например, за несколько дней октября из-за перенесенных в ходе бегства невыносимых тягот и лишений только на железнодорожной станции Минск скончалось 1516 человек. К январю 1916 г. только через Могилевскую губернию прошло около миллиона беженцев [3, с. 837]. Численность же беженцев из пяти западных губерний в центральных регионах империи к 1 февраля 1917 г. превысила 1,13 млн человек [7, с. 57].

Наиболее крупными и активными общественными организациями, занятыми осуществлением различных акций в гуманитарной сфере и призванными в той или иной мере облегчить положение беженцев, стали Красный Крест, Особый отдел комитета «Ея Императорского Высочества Великой княжны Татьяны Николаевны» (Татьянинский комитет), Всероссийский земский союз и Всероссийский союз городов (Земгор), ряд других сформированных по религиозным, территориальным или

национальным принципам благотворительных структур (например, расположенное в столице Белорусское товарищество по оказанию помощи пострадавшим от войны, Московское товарищество беженцев-белорусов и пр.).

Огромное значение для учета этой категории лиц имело функционирование Центрального Всероссийского бюро по регистрации и розыску беженцев при Татьянинском комитете, а для предупреждения взрывного роста инфекционных заболеваний и борьбы с эпидемией холеры на белорусских землях в 1915 г. своевременным стало создание при поддержке местных ячеек Земгора госпиталя с прачечной, дезинфекционной камерой, водопроводом, полями орошения для обезвреживания отходов в Гомеле на 1665 коек, госпиталя в Витебске на 250 коек [1, с. 266] и ряда других медико-санитарных учреждений.

Но в условиях отсутствия комплексной, последовательной государственной политики, заранее разработанных планов эвакуации, детализированных источников финансирования и механизмов взаимодействия усилия по частичной переписи, продовольственной и правовой помощи, содействию в скорейшем трудоустройстве и поиске родных, проведению противоэпидемиологических мероприятий, преодолению среди населения на новых местах недоброжелательного и даже враждебного отношения к приезжим, сбору необходимых средств и т. д. кардинально изменить усугубляющуюся негативную тенденцию развития событий не могли. Тем не менее знать обозначенные аспекты, говорить об имеющемся историческом опыте в указанной сфере чрезвычайно важно в ходе учебы и профессиональной подготовки специалистов самого разного профиля (а не только управленцев), чтобы гарантировать на ином историческом этапе при решении гуманитарных проблем системно-деятельностный подход в противовес привычной модели «реагирования на ситуацию» или надежды на «авось».

Возвращаясь к событиям 100-летней давности, скажем и о том, что дополнительно усугубляло почти безвыходное положение оказавшегося в критической ситуации, совершенно не защищенного и практически лишенного средств к существованию, а порой направляемого полицией в отдаленные губернии населения издание некоторых официальных циркуляров и ведомственных инструкций, прямо предписывавших при железнодорожной транспортировке изымать повозки и лошадей, перед выездом из дома забирать домашний скот и оставленные вещи либо уничтожать таковые [10, с. 291]. В итоге, согласно проведенным в декабре 1915 г. статистическим исследованиям, среди белорусских беженцев, свыше 78 % которых были крестьянами и оказались не востребованы на нуждавшемся в высококвалифицированных специалистах рынке труда центральных губерний, крупный рогатый скот потеряли почти все, лошадей – свыше 2/3, повозки – почти половина [6, с. 638–639]. Это вело либо к социальной апатии и маргинализации, либо радикализации и тяготению к различного рода экстремистским течениям, криминальным сообществам.

Более того, хотя к началу 1916 г. общероссийская система государственного попечения о беженцах с участием общественных благотворительных организаций в целом была сформирована, для принципиального и полного решения данного вопроса этого уже оказалось недостаточно, поскольку время было упущено. Фактически лишь через год после начала войны, 30 августа 1915 г., был принят Закон «Об обеспечении нужд беженцев», который предусматривал созыв Особого совещания по устройству беженцев при МВД, а «Руководящие Положения по устройству беженцев», учреждавшие в составе данного министерства для центрального управления и распоряжения соответствующими кредитами «Отдел по устройству беженцев», и вовсе одобрены 2 марта 1916 г. Не исправило ситуацию и учреждение для координации деятельности среди эвакуированных должностей главноуполномоченных по устройству беженцев на всех фронтах и внутри империи.

Таким образом, во многом проблемы белорусских беженцев в Первую мировую войну были связаны с постоянно расширявшимися масштабами военных столкновений, ограниченностью материальных, финансовых и кадровых ресурсов, серьезными пробелами в нормативной правовой базе и др.

Сегодня довольно часто и отечественные, и зарубежные исследователи мировых войн говорят о некоем исключительном для нынешних поколений, поразительном явлении, когда «миллионы безымянных людей, неразлично бесцветные, в равной степени не усыпанные блестками славы... находили способ продолжать борьбу и верить в свою цель» [4, с. 559]. Между тем именно сегодня, поскольку «идеология и философские основы современной войны и будущих конфликтов детерминируют понимание методологических основ военной безопасности не только государственными и военными управленцами, но и всеми гражданами республики...» [5, с. 54–55], справедливо возникают вопросы о том, готово ли нынешнее молодое поколение к подобному самопожертвованию? Знают ли молодые люди места боевой славы, состоявшиеся столетие назад здесь сражения и осознают ли они значение таковых?

В п. 52 Концепции национальной безопасности Республики Беларусь официально заявлено, что для эффективной нейтрализации угроз, вызовов и рисков стабильности и устойчивому развитию важное значение будет придаваться духовно-нравственному воспитанию граждан, в том числе путем развития идеологии белорусского государства, основанной на традиционных ценностях нашего общества. Тем более, что произошедшие в 2013–2014 гг. в братском украинском государстве события продемонстрировали, что за сравнительно короткий период у довольно значительной части населения была создана хорошо известная по концепциям информационных войн так называемая «синтетическая реальность», характеризующаяся кардинальным изменением исторической памяти и географического вектора ценностных ориентаций, аксиологической переоценкой круга значимых других с героизацией прежних злодеев.



Таким образом, у нас нет иной альтернативы проводимой активной государственной политике по воспитанию патриотизма в широких слоях населения и ликвидации попыток со стороны определенных политических сил целенаправленного разрушения нравственного и исторического сознания людей. В этой связи коррекции требуют учебный и воспитательный процессы в рамках белорусской системы образования практически на всех уровнях, ибо в нарастающей идеологической, информационной борьбе с чуждым влиянием извне помимо материальных необходимы ресурсы интеллекта, веры, ценностей, мировоззрения, идеология с четким и ориентированным на безусловные национальные интересы прикладным, а не сугубо теоретическим или декларативно-формальным, целеполаганием.

Подобный подход научно обоснован и согласуется с нынешними реалиями, особенно если вспомнить, что еще К. Д. Ушинский рассматривал патриотизм одновременно и как принципиально значимую задачу воспитания, и как мощнейшее педагогическое средство, полагая, что «как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [8].

Для оптимального обеспечения социетальной и собственно военной безопасности Республики Беларусь при социализации подрастающего поколения в актуальных условиях и долгосрочной перспективе все большее значение приобретает грамотное сочетание качественного системного образования в социально-гуманитарной сфере с воспитанием патриотизма и ответственности, в том числе с адресным использованием исторического наследия Первой мировой войны. Разумеется, это потребует определенной коррекции учебного и воспитательного процессов в рамках отечественной системы образования, активизации взаимосвязанных идеологических и просветительских мероприятий. В частности, к таковым отнесем следующие:

- создание межвузовских авторских коллективов для подготовки и выпуска посвященных истории Первой мировой войны учебной литературы, научно-публицистических трудов, мультимедийных продуктов, циклов передач и документальных фильмов с привлечением к соответствующим мероприятиям молодежных общественных объединений;

- организацию шефства учреждений образования над местами боевой славы, поиска, обустройства и постоянного ухода за местами массовых захоронений Великой войны, подготовку в учреждениях образования на всех уровнях музейных экспозиций, экскурсионных программ, посвященных героической истории Беларуси и конкретного региона, с обеспечением надлежащей смежной инфраструктуры таковых, а также проведение конкурсов молодежных проектов и театральных постановок на данную тематику;

- проведение научных и образовательных стажировок, «круглых столов», семинаров по вопросам

гражданского и патриотического воспитания молодежи, обмен передовым опытом с участием не только профессорско-преподавательского состава, научной общественности, но и привлекаемых к научно-исследовательской работе школьников, студентов;

- создание интегрированного информационно-образовательного пространства как на локальном и региональном, так и на республиканском уровнях, в том числе посредством формирования объединенных в общую ресурсную сеть совместных тематических сайтов, электронных информаториев, информационно-поисковых учебно-научных баз данных, виртуальных музейных экспозиций, дискуссионных площадок и т. д.).

Таким образом, обеспечение безопасности государства является целью не только определенных структур, но и народа в целом. В условиях непрекращающегося информационного противоборства следует продолжать системную государственную политику по воспитанию патриотизма в широких слоях населения (особенно молодежи) и ликвидации попыток целенаправленного разрушения нравственного и исторического сознания людей. Только общая национальная идея сможет сплотить народ.

#### Список литературы

1. *Абраменко, М. Е.* Беженство в Беларуси в годы Первой мировой войны: медико-санитарный аспект / М. Е. Абраменко // Шляхі фарміравання дзяржаўнасці, міжнацыянальныя і міждзяржаўныя адносіны: зб. навук. арт. / Мін-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, ГомДУ ім. Ф. Скарыны. – Гомель, 2012. – Вып.1. – С. 263–267.
2. *Беккер, Ж.-Ж.* Первая мировая война / Ж.-Ж. Беккер. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 159 с.
3. Документы и материалы по истории Белоруссии (1900–1917 гг.). – Минск: Изд-во АН БССР, 1953. – Т. 3. – 1019 с.
4. *Киган, Д.* Первая мировая война / Д. Киган. – М.: АСТ, 2004. – 572 с.
5. *Ксенофонтов, В. А.* Военная политика государства / В. А. Ксенофонтов // Идеологические аспекты военной безопасности. – 2009. – № 1. – С. 54–59.
6. *Рудович, С. С.* К вопросу о половозрастном и этносоциальном составе беженцев Первой мировой войны в Беларуси / С. С. Рудович // Женщина. Общество. Образование: материалы 12-й междунар. науч.-практ. конф., 18–19 дек. 2009 г., Минск / Жен. ин-т «Энвила». – Минск, 2010. – С. 636–641.
7. *Сташкевич, Н. С.* Приговор революции: крушение антисоветского движения в Белоруссии (1917–1925) / Н. С. Сташкевич. – Минск: Университетское, 1985. – 304 с.
8. *Ушинский, К. Д.* О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.adu.by>. – Дата доступа: 18.04.2014.
9. *Цакунова, Т. П.* Проблема беженцев в Беларуси в период Первой мировой войны / Т. П. Цакунова // Беларусь в современных геополитических условиях: политико-правовые и социально-экономические условия устойчивого развития: материалы межвуз. науч.-практ. конф., Минск, 30 марта 2007 г.: в 2 т. / Акад. МВД Респ. Беларусь. – Минск, 2007. – Т. 1. – С. 268–269.
10. *Цуба, М. В.* Бежанскі рух у беларускіх губернях падчас Першай сусветнай вайны (1915–1916 гг.) / М. В. Цуба // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: в 2 ч. – 2011. – Вып.11, ч. 1. – С. 287–293.