

**РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:**

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

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

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

Адказы сакратар

Г. М. Міхалькевіч

Рэдактар аддзела

В. М. Карэла

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

В. П. Дуль

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

Падпісана да друку 14.04.2010.

Папера афсетная. Друк афсетны.

Фармат 60×84¹/₈. Наклад 540 экз.

Заказ 32.

ВЫДАВЕЦ**І ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ**

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
 «Рэспубліканскі інстытут
 вышэйшай школы»

ЛВ № 02330/0548535 ад 16.06.2009.

НАШ АДРАС:

вул. Маскоўская, 15, п.111,

РІВШ, 220007, г. Мінск.

т. 213-11-63, 213-14-20

р/р 3632900003054

у ф-ле № 510

АСБ «Беларусбанк»,

МФО 153001603.

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:

МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
 БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ УНІВЕРСІТЭТ

Вышэйшая школа

навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

2(76)'2010

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

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

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Кадры

<i>А.Афанасьёў, Н. Гулько</i>	Аб дзяржаўным рэгуляванні ў галіне атэстацыі навуковых і навукова-педагагічных кадраў вышэйшай кваліфікацыі.....	3
<i>В. Нячай</i>	Падрыхтоўка навуковых кадраў вышэйшай кваліфікацыі ў сістэме менеджменту якасці ВНУ	12

Прызначэнні, абранні	11
-----------------------------------	-----------

Навуковыя публікацыі

<i>С. Дзянісаў, Р. Заяц, С. Ярашэвіч</i>	Біяэтычная адукацыя на перадклінічным этапе выхавання ўрачоў.....	15
<i>У. Калешка, А. Гулай, В. Гулай</i>	Кагнітыўная шматмернасць – аснова сінергізму інтэлектнай тэхналогіі пошуку ведаў.....	20
<i>М. Андарала</i>	Параўнальны аналіз канцэптуальна-праграмных дакументаў, якія вызначаюць развіццё педагагічнай адукацыі Беларусі, Расіі, Украіны.....	26
<i>В. Лазіцкі</i>	Аптымізацыя дыягнастуючай і кантрольна-ацэначнай функцый электронных сродкаў навучання па дысцыплінах сацыяльна-гуманітарнага цыкла.....	30
<i>Л. Гімпель, В. Верамейчык</i>	Мадэль развіцця камунікатыўнай кампетэнтнасці студэнтаў тэхнічнай ВНУ	35
<i>Г. Якубель, Н. Лебядзінская</i>	Эўрыстычнае навучанне ў сістэме прафесійнай падрыхтоўкі будучых педагогаў	39
<i>Л. Чараніца</i>	Асновы распрацоўкі камбінаторнага асяроддзя навучання.....	45
<i>А. Міхайлік</i>	«Сіндром рызык» ў канцэпцыі грамадства позняга мадэрніці Э. Гідзенса.....	50

Выхаванне

<i>А. Лаўрыновіч</i>	Сацыякультурная дзейнасць як сфера міжкультурных камунікацый студэнцкай моладзі	55
<i>Н. Мядвецкая</i>	Педагагічныя аспекты фізічнага выхавання студэнтаў.....	59

Мерыдыяны інтэграцыі

<i>А. Палоннікаў, А. Русаковіч</i>	Аб некаторых перспектывах беларускага напрамку ўсходняй палітыкі Еўрапейскага Саюза ў галіне навукі і адукацыі	61
<i>А. Варуеў, Г. Вальчэўская</i>	Рэгіянальная Сецывая акадэмія Cisco ў Гомелі размаўляе на чатырох мовах	66

Эканоміка ВНУ

<i>Т. Зуёнак</i>	Статыстычна-аналітычнае абгрунтаванне фактараў паводзін спажывцоў адукацыйных паслуг вышэйшай школы	68
------------------	---	----

Скарбніца вопыту

<i>С. Лукашанец</i>	Культурнай дыпламатыі – адпаведныя кадры	73
<i>Ю. Казленка</i>	Бібліяграфічная інфармацыя ў навучальным і выхаваўчым працэсе вышэйшай школы	75
<i>Л. Баброўнік</i>	Рэгіянальны цэнтр тэсціравання і прафесійнай арыентацыі моладзі: умовы поспеху	78

Рэклама

Рэдакцыйна-выдавецкі цэнтр РІВШ прапануе.....	14, 65
---	--------

Кадры

О государственном регулировании в области аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации

А. А. Афанасьев,

председатель Высшей аттестационной
комиссии Республики Беларусь;

Н. В. Гулько,

главный ученый секретарь Высшей аттестационной
комиссии Республики Беларусь

Сегодня, когда научные знания востребованы во всех сферах экономики, уровень подготовки научных кадров высшей квалификации приобретает особую актуальность. Предотвратить развитие «имитационной» науки и рост численности «квазиученых» – в этом главное назначение государственной системы аттестации научных работников высшей квалификации и Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь как органа, обеспечивающего государственное регулирование этого процесса.

Основополагающими принципами этой системы являются публичность и гласность защиты диссертаций, компетентный и объективный подход при оценке уровня знаний соискателей на основе единства требований к ним, нацеленность на конечный результат, нужный нашей экономике. Присуждение ученых степеней и присвоение ученых званий по-настоящему стало важнейшим стимулом к творческому совершенству научных и научно-педагогических работников, их интеллектуальному росту, активизации научной и педагогической деятельности.

Государственное регулирование процесса аттестации научных кадров высшей квалификации реализуется через правовые акты. В их основу заложены требования советской системы аттестации, правильность которых проверена временем и подтверждена высоким авторитетом советской науки. По мере совершенствования белорусской государственности совершенствовались и правовые основы аттестации.

На сегодняшний день национальной системой аттестации научных кадров высшей квалификации накоплен положительный опыт, сформирована целостная система правового обеспечения процесса аттестации. Тем не менее живая практика аттестации вносит в нее определенные коррективы. Прежде чем обсуждать подходы к государственному регулированию процесса аттестации, остановимся на основных результатах аттестации научных кадров высшей квалификации в 2009 г.

Динамика присуждения ученых степеней

В 2009 г. количество соискателей, которым ВАК присудил ученую степень, составило 624 человека, что незначительно (на 0,4 %) превысило их количество в 2008 г. (621 человек). В отчетный период докторами наук стали 51 соискатель ученой степени. 573 соискателя стали в 2009 г. кандидатами наук – это на 0,9 % больше, чем в 2008 г. (568 человек). По результатам переаттестации ученая степень в 2009 г. присуждена 15 гражданам Республики Беларусь (1 – доктора наук, 14 – кандидата наук). 22 соискателя, защитивших диссертации в Республике Беларусь, были иностранными гражданами 10 государств – Вьетнама, Иордании, Ирана, Йемена, Китая, Ливана, Ливии, Марокко, Палестины, Польши (в 2008 г. – 21 человек из 10 государств). Средний возраст соискателей, которым была присуждена ученая степень доктора наук, в 2009 г. составил 49,8 лет (в 2007–2008 гг. – 51,4 года).

По количеству присужденных в 2009 г. ученых степеней на первом месте технические науки (110 человек (17,6 %)), далее следуют медицинские (103 человека (16,5 %)), физико-математические (60 человек (9,6 %)), сельскохозяйственные (47 человек (7,5 %)), биологические (44 человека (7,1 %)) и исторические (41 человек (6,6 %)) науки (табл. 1).

Большинство диссертаций, рассмотренных Президиумом ВАК, были выполнены соискателями, работающими в организациях Министерства образования (46 %), Национальной академии наук Беларуси (21 %) и Министерства здравоохранения (17 %) (табл. 2).

В 2009 г. Президиумом ВАК были отклонены 23 диссертации: 4 докторские и 19 кандидатских (соответственно 6 % от общего числа рассмотренных докторских диссертаций и 3,3% – кандидатских), в их числе 1 докторская (биологические науки) и 1 кандидатская диссертации (педагогические науки), защищенные за рубежом и представленные в связи с переаттестацией. Советами по защите диссертаций были отклонены 1 докторская (дважды) и 3 кандидатские диссертации – 0,7 % от общего числа (697) рассмотренных диссертаций.

На этапе проведения экспертизы диссертаций в ВАК по заявлениям соискателей были сняты с рассмотрения 49 диссертаций: 12 докторских и 37 кандидатских, из них 2 докторские и 1 кандидатская диссертации, представленные в связи с переаттестацией. Это составило 7 % от общего числа рассмотренных ВАК диссертаций (697) (соответственно 17,9 % докторских и 5,8 % кандидатских). В связи с выявленными

Таблица 1

Присуждение ученых степеней: распределение по отраслям науки (2004–2009 гг.)

Отрасль науки	Присуждена ученая степень										Отклонено в ВАК									
	2004–2008					2009					всего					из них Президиумом ВАК				
	среднее 2004–2008					2009					среднее 2004–2008					2009				
	Д ¹	К ¹	Всего	Д	К	Всего	Д	К	Всего	Д	К	Всего	Д	К	Всего	Д	К	Всего		
архитектуры	0,60	1,60	2,20	0	4	4	0,00	0,00	0,00	0	0	0	0,00	0,00	0,00	0	0	0		
биологических	3,40	43,80	47,20	4	40	44	0,20	2,40	2,60	3	0	3	0,00	0,60	0,60	1	0	1		
ветеринарных	1,20	11,80	13,00	2	10	12	0,00	0,40	0,40	1	1	2	0,00	0,00	0,00	0	0	0		
военных	0,20	6,60	6,80	0	4	4	0,00	1,40	1,40	0	1	1	0,00	0,00	0,00	0	1	1		
географических	0,80	2,80	3,60	1	8	9	0,00	0,00	0,00	0	0	0	0,00	0,00	0,00	0	0	0		
геолого-минералогических	0,40	2,20	2,60	1	1	2	0,00	0,00	0,00	0	0	0	0,00	0,00	0,00	0	0	0		
искусствоведения	1,40	12,20	13,60	2	12	14	0,20	0,40	0,60	0	0	0	0,00	0,00	0,00	0	0	0		
исторических	2,60	29,40	32,00	3	38	41	0,40	3,00	3,40	1	6	7	0,40	1,20	1,60	1	0	1		
культурологии	0,00	1,60	1,60	0	2	2	0,20	0,20	0,40	0	1	1	0,00	0,00	0,00	0	0	0		
медицинских	14,80	102,60	117,40	8	95	103	3,00	5,00	8,00	1	5	6	0,80	1,80	2,60	0	0	0		
педагогических	1,40	21,60	23,00	1	20	21	2,20	7,00	9,20	0	7	7	0,40	1,80	2,20	0	2	2		
политических	0,60	2,00	2,60	0	3	3	0,20	0,40	0,60	0	0	0	0,00	0,00	0,00	0	0	0		
психологических	0,00	8,60	8,60	0	7	7	0,20	3,00	3,20	0	3	3	0,00	1,60	1,60	0	1	1		
сельскохозяйственных	5,20	41,20	46,40	2	47	49	0,20	1,40	1,60	1	6	7	0,00	0,40	0,40	0	2	2		
социологических	1,20	8,20	9,40	1	10	11	0,20	1,40	1,60	0	0	0	0,00	0,20	0,20	0	0	0		
технических	20,40	107,00	127,40	8	102	110	1,60	3,60	5,20	2	8	10	0,40	0,80	1,20	0	2	2		
фармацевтических	0,20	1,60	1,80	0	1	1	0,20	0,20	0,40	0	1	1	0,00	0,00	0,00	0	1	1		
физико-математических	11,60	56,20	67,80	11	49	60	0,80	0,20	1,00	0	0	0	0,40	0,20	0,60	0	0	0		
филологических	3,00	45,20	48,20	1	33	34	1,20	2,40	3,60	5	7	12	0,60	1,20	1,80	1	4	5		
философских	0,80	7,00	7,80	0	10	10	0,80	0,60	1,40	0	2	2	0,60	0,40	1,00	0	2	2		
химических	1,20	22,40	23,60	2	19	21	0,00	0,00	0,00	0	0	0	0,00	0,00	0,00	0	0	0		
экономических	4,40	42,60	47,00	2	36	38	1,40	3,40	4,80	1	4	5	0,80	0,80	1,60	0	2	2		
юридических	1,00	37,00	38,00	2	22	24	1,20	6,20	7,40	1	4	5	0,60	1,60	2,20	1	2	3		
Всего:	76,4	615,2	691,6	51	573	624	14,2	42,6	56,8	16	56	72	5	12,6	17,6	4	19	23		

¹ Д – доктора наук; К – кандидата наук.

Таблица 2

**Присуждение ученых степеней: распределение по министерствам (ведомствам) организаций,
в которых работают соискатели**

Название министерства, ведомства	2008			2009			% от общего числа соискателей					
							2008			2009		
	Д	К	всего	Д	К	всего	Д	К	всего	Д	К	всего
Академия при Президенте Республики Беларусь	0	4	4	0	4	4	0,0	0,7	0,6	0,0	0,7	0,6
Белорусский республиканский союз потребительских обществ	0	3	3	0	1	1	0,0	0,5	0,5	0,0	0,2	0,2
Белорусский государственный концерн по нефти и химии	0	3	3	0	2	2	0,0	0,5	0,5	0,0	0,3	0,3
Палата Представителей Национального собрания Республики Беларусь	0	1	1	0	2	2	0,0	0,2	0,2	0,0	0,3	0,3
Исполнительные комитеты, администрации районов	1	4	5	0	1	1	1,9	0,7	0,8	0,0	0,2	0,2
Комитет государственной безопасности	1	0	1	0	0	0	1,9	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0
Министерство внутренних дел	0	5	5	0	4	4	0,0	0,9	0,8	0,0	0,7	0,6
Министерство иностранных дел	0	0	0	0	1	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,2
Министерство архитектуры и строительства	0	2	2	1	1	2	0,0	0,4	0,3	2,0	0,2	0,3
Министерство здравоохранения	14	116	130	8	102	110	26,4	20,4	20,9	15,7	17,8	17,6
Министерство информации	0	1	1	0	1	1	0,0	0,2	0,2	0,0	0,2	0,2
Министерство культуры	0	11	11	1	8	9	0,0	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4
Министерство обороны	0	14	14	0	10	10	0,0	2,5	2,3	0,0	1,7	1,6
Министерство образования	24	233	257	21	234	255	45,3	41,0	41,4	41,2	40,8	40,9
Министерства природных ресурсов и охраны окружающей среды	0	0	0	0	2	2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,3
Министерство промышленности	1	5	6	0	7	7	1,9	0,9	1,0	0,0	1,2	1,1
Министерство сельского хозяйства и продовольствия	4	28	32	3	34	37	7,5	4,9	5,2	5,9	5,9	5,9
Министерство связи и информатизации	0	0	0	0	1	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,2
Министерство спорта и туризма	0	2	2	0	2	2	0,0	0,4	0,3	0,0	0,3	0,3
Министерство торговли	0	0	0	0	1	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,2
Министерство транспорта и коммуникаций	0	3	3	0	2	2	0,0	0,5	0,5	0,0	0,3	0,3
Министерство труда и социальной защиты	0	0	0	0	1	1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,2
Министерство экономики	0	2	2	0	2	2	0,0	0,4	0,3	0,0	0,3	0,3
Министерство энергетики	0	0	0	0	2	2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,3
Министерство юстиции	0	5	5	0	3	3	0,0	0,9	0,8	0,0	0,5	0,5
Министерство по чрезвычайным ситуациям	0	3	3	0	3	3	0,0	0,5	0,5	0,0	0,5	0,5
Национальная академия наук Беларуси	8	95	103	15	101	116	15,1	16,7	16,6	29,4	17,6	18,6
Национальный банк	0	1	1	0	1	1	0,0	0,2	0,2	0,0	0,2	0,2
Прокуратура	0	2	2	0	0	0	0,0	0,4	0,3	0,0	0,0	0,0
Не работает	0	8	8	0	10	10	0,0	1,4	1,3	0,0	1,7	1,6
-вне	0	17	17	2	30	32	0,0	3,0	2,7	3,9	5,2	5,1
Всего:	53	568	621	51	573	624	100	100	100	100	100	100

ми нарушениями установленных требований в части использования в докторской диссертации материалов кандидатской, а также неполной опубликованности основных результатов диссертационного исследования 2 диссертации, докторская и кандидатская, были сняты с дальнейшего рассмотрения на этапе контроля аттестационных дел соискателей в аттестационных отделах ВАК.

5 диссертаций отклонили советы по защите диссертаций. На разных этапах экспертизы в 2009 г. отклонено 77 диссертаций, или 11 % от общего числа всех рассмотренных диссертаций¹. Наибольший процент отклоненных диссертаций – по психологическим (3 из 10 рассмотренных диссертаций, или 30 %) и педагогическим (8 из 29, или 27,6 %) наукам. Значительное количество диссертаций отклонено также по филологическим (12 из 46, или 26,1 %), юридическим (7 из 31, или 22,6 %), философским (2 из 12, или 16,7 %), ветеринарным (2 из 14, или 14,3 %) и сельскохозяйственным (8 из 57, или 14,0 %) наукам.

О координации тематики диссертационных исследований

Актуальность тематики диссертационных исследований является ключевым вопросом при планировании подготовки научных кадров высшей квалификации.

Тематика диссертационных исследований, выполняемых в регионах республики, должна быть согласована с основными направлениями их развития. Так, например, учитывая высокий промышленный потенциал Полоцкого региона, пожаро- и взрывоопасность развиваемых там производств, приоритетным направлением научных исследований Полоцкого государственного университета должны быть работы по обеспечению безопасных условий труда работников химической промышленности, изучению причин возникновения производственных аварий, способов их предотвращения и ликвидации последствий. С учетом того, что Полоцкий университет имеет единственный в республике геодезический факультет, целесообразно развивать исследования и по проблемам геодезического обеспечения строительства уникальных объектов.

Темы диссертационных исследований в области медицины в основном соответствуют приоритетным направлениям фундаментальных и прикладных исследований научной и научно-технической деятельности в Республике Беларусь, являются основой ряда инновационных проектов. Вместе с тем имеют место диспропорции в подготовке медицинских кадров высшей научной квалификации по различным клиническим специальностям, что свидетельствует о необходимости координации их тематики. Поэтому ВАК обратился к ученому медицинскому совету Министерства здравоохранения Республики Беларусь с поручением координировать тематику докторских

диссертаций клинической направленности, а Отделению медицинских наук НАН Беларуси – диссертаций по фундаментальным направлениям развития медицинских исследований. В течение 2009 г. ученый медицинский совет Министерства здравоохранения Республики Беларусь обсудил и рекомендовал утвердить темы 22 докторских диссертаций (из них 1 – после корректировки). Отделение медицинских наук НАН Беларуси обсудило тематику 6 кандидатских диссертаций медико-биологического профиля.

Вопросы актуальности тематики диссертационных исследований и приоритетности решаемых задач по гуманитарным направлениям вызывают особый интерес. Некоторые проблемы в этой области обсуждены ниже.

Формулировка тем диссертаций, предлагаемых сегодня по языкознанию, ориентирует соискателя на простую описательность или классификацию, нередко на решение слишком узких научных проблем. При обосновании целесообразности выполнения не всегда учитываются национальные интересы, направления фундаментальных исследований, выполняемых в республике. Нередко имеют место слабое обоснование научной и практической значимости планируемой работы, которая не осмысливается в контексте связи с подобным материалом и его анализом в других языках; отсутствие разграничения и осмысления предмета и объекта исследования.

Значительная часть диссертационных работ в области педагогики, защищенных в последние годы, направлена на решение актуальных прикладных проблем современной педагогической науки, имеющих социальную, экономическую и научную значимость. В то же время мало диссертаций по решению проблем социокультурных функций школы при переходе к информационному обществу, изменений личностных качеств учащихся как следствия принципиально новой ситуации в историческом развитии общества; теоретических и методических аспектов социально-педагогической помощи учащимся; тестовой проверки знаний при отборе учащихся в вузы. Это выдвигает на первый план необходимость определения приоритетных направлений диссертационных исследований, отвечающих запросам образовательной практики, актуальным проблемам воспитания подрастающего поколения и развития спорта в Республике Беларусь.

В области юридических наук соискателями ученых степеней нередко разрабатываются предложения по изменению законодательства, использование многих из которых в действующем законодательстве проблематично в силу непредсказуемости последствий, которые могут возникнуть на практике. Диссертационные исследования, как правило, ограничиваются кругом интересов научного руководителя, что является следствием отсутствия в стране надлежащей координации в области тематики диссертаций.

По ряду научных направлений в области гуманитарных наук (педагогика, психология, литературове-

¹ В 2006 г. отклонено 11,4 % от числа всех рассмотренных диссертаций, в 2007 г. – 9,6 %, в 2008 г. – 10,6 %.

дение и право) созданы межведомственные советы по координации тематики диссертационных исследований. Преимущественным направлением их работы должно быть определение приоритетных научных направлений фундаментальных и прикладных научных исследований, обсуждение с их учетом тематики диссертационных исследований, формирование информационной базы о выполняемых исследованиях. Однако на сегодняшний день деятельность координационных советов по гуманитарным направлениям недостаточно активна. Они могли бы принимать участие в организации научных конференций, семинаров, форумов, взять на себя функции мониторинга и анализа проблем в отрасли, разработку приоритетных направлений ее развития.

Для обеспечения более эффективной деятельности координационных советов коллегия ВАК рекомендовала Национальному центру законодательства и правовых исследований Республики Беларусь разработать правовые основы деятельности межведомственного совета по координации тематики докторских и кандидатских диссертаций, определить его статус, юридическую силу принимаемых им решений и внести соответствующие изменения в действующее законодательство.

О сети советов по защите диссертаций

Принимая во внимание возрастающие требования к уровню квалификации научных работников, а также динамику потребности конкретных направлений исследовательской работы в научных кадрах высшей квалификации, ВАК постоянно ведет работу по регулированию сети советов по защите диссертаций. При решении вопросов о продлении сроков их полномочий критически оцениваются результаты их деятельности в предшествующий период.

В течение 2009 г. были продлены полномочия 9 советов (7 докторских и 2 кандидатских). Для подготовки специалистов в области психологии и педагогики созданы 2 новых совета: докторский – при Белорусском государственном университете (по психологическим наукам) и кандидатский – при Витебском государственном университете имени П. М. Машерова (по общей педагогике и теории и методике изобразительного искусства, трудового обучения и воспитания, внешкольного воспитания и обучения). Возобновлена деятельность докторского и кандидатского советов при Академии управления при Президенте Республики Беларусь, полномочия которых истекли до 2009 г., а также докторских советов при Международном государственном экологическом университете имени А. Д. Сахарова и Институте социологии НАН Беларуси и кандидатского совета при Белорусской государственной сельскохозяйственной академии.

Сформированная сеть советов по защите диссертаций в основном соответствует потребностям обеспечения вузов и научных организаций в специализации высшей научной квалификации и развития в них научных школ. Это подтверждается сохраняющейся тенденцией к снижению числа защит за рубежом.

В 2009 г. количество соискателей, ходатайства которых о защите диссертаций в диссертационных советах России были удовлетворены, составило 3 человека (в 2008 г. – 4 человека, в 2007 г. – 6 человек, в 2006 г. – 7 человек, в 2005 г. – 20 человек). Защита 54 диссертаций, представленных по специальностям, по которым в республике отсутствуют диссертационные советы, была организована в форме разовых в действующих в Республике Беларусь советах, из них 7 докторских и 47 кандидатских.

О совершенствовании правовых основ аттестации

С целью обеспечения качества и согласованности процесса подготовки научных кадров высшей квалификации ВАК осуществляет постоянный мониторинг документов, устанавливающих требования к диссертациям и квалификации соискателей ученых степеней и ученых званий, и, при необходимости, вносит в них соответствующие коррективы. В 2009 г. разработаны ВАК и внесены в Национальный реестр правовых актов 8 правовых актов.

В числе дополнений в Положение о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий в Республике Беларусь Указом Президента Республики Беларусь от 17 ноября 2009 г. № 556 внесены требования обязательности рассмотрения при предварительной экспертизе первичных материалов, подтверждающих достоверность, научную и практическую значимость, экономическую и социальную ценность результатов диссертации; проведения дополнительной экспертизы диссертации в организации, при которой действует совет по защите диссертаций, в случае ее выполнения в другой организации. Предусмотрены необходимость конкретизации в экспертном заключении личного вклада соискателя, а также применения жестких мер в случае обнаружения фальсификации представленных в диссертации данных.

В Положении о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий в Республике Беларусь внесены также изменения и дополнения, согласно которым квалификационные требования к соискателям ученого звания доцента учитывают различия в функциональных обязанностях научно-педагогических работников вузов и работников научных организаций. Научно-педагогическим работникам, имеющим аттестаты старшего научного сотрудника, предусмотрена нострификация квалификационных документов этих работников с выдачей им аттестатов доцента.

В дополнениях, внесенных в Положение о совете по защите диссертаций постановлением ВАК от 8 июня 2009 г. № 1, регламентирована необходимость конкретизации в заключении по результатам предварительной экспертизы сведений о степени переработки диссертации в случае ее повторной защиты, об используемых в докторской диссертации результатах кандидатской диссертации. Предусмотрена также обязательная оценка советом по защите диссертаций полноты и объективности проведения предварительной экспертизы диссертации. Согласно внесенным в этот документ изменениям уточнена процедура переаттестации ученой степени лиц, получивших ученую степень за рубежом. Ввиду ограниченного количества специалистов, которые могут выступать в качестве независимых экспертов по отдельным научным направлениям, советам по защите диссертаций предоставлена возможность привлечения зарубежной научной организации в качестве оппонирующей. Информирование о предстоящей защите не только упрощено, но и позволяет экономить бюджетные средства: вместо публикации объявления о защите на страницах «Советской Белоруссии» стоимостью около 130 тыс. руб. соискатель одновременно с электронной копией автореферата предоставляет в ВАК и объявление о защите, которые размещаются на сайте ВАК.

В Инструкции о порядке формирования перечня научных изданий Республики Беларусь для опубликования результатов диссертационных исследований, утвержденной постановлением ВАК от 8 июня 2009 г. № 3, сформулированы согласованные с рекомендациями X Конференции международной ассоциации государственных органов аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации (МАГАТ) требования к включаемым в Перечень изданиям, обеспечивающие повышение уровня и значимости публикуемых в них результатов исследования, а также их интеграцию в мировое информационное пространство.

Инструкция о порядке рассмотрения вопросов присвоения, лишения, восстановления ученых званий и правилах оформления аттестационных дел соискателей ученых званий дополнена регламентацией вопроса о представлении соискателя к ученому званию, сроков рассмотрения структурным подразделением организации, а также уточнением полномочий комиссии ВАК по рассмотрению аттестационных дел соискателей ученых званий.

В соответствии с международными соглашениями, в связи с изменением российской номенклатуры специальностей научных работников, являющейся базовой для стран-участниц МАГАТ, принята новая Номенклатура специальностей научных работников Республики Беларусь. На ее основе разработана новая редакция перечня специальностей, по которым присваиваются ученые звания в Республике Беларусь.

Во исполнение решений Первого съезда ученых Республики Беларусь в целях стимулирования труда ученых утверждено Положение о ежегодном конкурсе на лучшую докторскую и кандидатскую диссертации. В декабре 2009 г. впервые был проведен конкурс и определены его лауреаты.

В целях поощрения лиц, являющихся активными участниками процесса аттестации научных кадров высшей квалификации, учреждены Почетная грамота Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь и Благодарность Председателя Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь.

В связи с принятием в 2009 г. ряда нормативных правовых актов по вопросам аттестации научных кадров высшей квалификации ВАК разработал и разместил на своем официальном сайте информационные письма, в которых разъяснялись особенности процедуры введения этих актов и реализации содержащихся в них требований.

О соответствии установленным требованиям качества предварительной экспертизы диссертаций

Оценке качества экспертизы диссертаций на всех ее этапах в 2009 г. уделялось особое внимание в связи с поручениями Главы государства, данными в ходе принятия Отчета ВАК по итогам деятельности в 2008 г.

Анализ заключений по результатам проведения предварительной экспертизы диссертаций, по которым экспертными советами и Президиумом ВАК были приняты отрицательные решения, позволил выявить ряд существенных упущений в реализации этого основного этапа экспертизы диссертаций, осуществляемого организациями по месту выполнения диссертаций. Во всех случаях формулировка темы диссертации ориентировала диссертанта на простую описательность или классификацию, касалась анализа слишком узких научных проблем. Предварительная экспертиза таких диссертаций носила формальный характер, критические замечания касались преимущественно оценки качества оформления диссертации.

Все проанализированные заключения по результатам предварительной экспертизы диссертаций, получивших в ВАК отрицательную оценку, не содержали:

- конкретной оценки доказательства достоверности результатов исследований;
- личного участия автора в получении научных результатов, представленных в диссертации;
- обоснованности выводов и рекомендаций, returned сопоставительного анализа полученных научных результатов в сравнении с ранее известными, позволяющего раскрыть степень их научной новизны.

В отдельных случаях имели место нарушения требований пункта 25 Положения о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий в Республике

Беларусь в части использования в докторской диссертации результатов кандидатской диссертации, а также использование неадекватных методов статистической обработки полученных результатов, интерпретации установленных математических зависимостей.

Наряду с общими, характерными для всех отклоненных диссертаций, недостатками выявлены специфичные, характерные лишь для определенных отраслей науки (научных направлений).

Так, для диссертаций по языкознанию характерным было отсутствие аргументации неустоявшихся терминов и выбранной процедуры отбора материала для выполнения лингвистического анализа; фрагментарность количественного и качественного анализа языковых единиц, включенных в материал исследования.

В заключениях по предварительной экспертизе диссертаций, отклоненных по юридическим наукам, имело место отсутствие аналитической оценки конкретной практической реализации предложений, внесенных соискателем в законопроектную деятельность. Зачастую соискателями предлагалось внесение изменений в законодательство, использование которых проблематично в силу спорности теоретических положений и непредсказуемости последствий, которые могут возникнуть на практике.

Слабой стороной диссертаций по педагогике является не всегда квалифицированное определение исходных теоретико-методологических оснований исследований, противоречивость теоретических и методологических позиций. Допускалась нерепрезентативность педагогического эксперимента – он нередко подменялся описанием опыта работы автора диссертации или других педагогов.

Заключения по отклоненным диссертациям, выполненным по медицинским наукам, не содержали доказательства достоверности результатов исследований, обоснованности выводов и рекомендаций, подтвержденных статистическим анализом. При выполнении исследований отсутствовала рандомизация клинического материала, имело место некорректное формирование контрольной группы.

Все выявленные недостатки явились предметом обсуждения на расширенных заседаниях коллегии ВАК с участием представителей организаций, осуществлявших предварительную экспертизу отклоненных в ВАК диссертаций, а впоследствии – на заседаниях ученых советов этих организаций.

С целью обеспечения более принципиальной оценки диссертаций при их предварительной экспертизе ужесточены требования к ее проведению, которые законодательно закреплены в изменениях, внесенных в 2009 г. в Положение о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий в Республике Беларусь, а также в Положение о совете по защите диссертаций.

Об оценке эффективности аттестации научных кадров высшей квалификации экспертными советами ВАК

Экспертные советы возвратили на доработку в советы по защите диссертаций 109 заключений о диссертациях и направили 12 писем с замечаниями по их работе. Основные претензии связаны с неконкретной формулировкой научной новизны в заключениях советов о диссертациях, а в ряде случаев – и несоответствием этих заключений основным результатам соискателей.

Оценивая полноту опубликованности результатов диссертационных исследований, экспертные советы неоднократно указывали на «региональный» уровень публикаций по теме диссертации. Учреждениям, осуществляющим подготовку научных кадров высшей квалификации, рекомендовано принять меры к тому, чтобы научные публикации соискателей ученой степени направлялись в международные журналы, а также повышать статус издаваемых ими журналов.

В практике работы экспертных советов – приглашение на свои заседания председателей советов по защите диссертаций и их заместителей (в связи с некачественной экспертизой диссертаций – по 7 диссертациям, а также ошибочным определением отрасли науки и специальностей, по которым представлены диссертации – по 2 диссертациям). В связи с недостаточной актуальностью тематики диссертационных исследований, претензиями экспертов советов к достоверности и новизне полученных результатов на заседания экспертных советов приглашались соискатели и (или) их научные руководители (по 40 диссертациям).

Вместе с тем необходимость повышения качества экспертизы диссертаций касается и экспертных советов ВАК. Так, Президиум ВАК не нашел оснований поддержать представленную экспертными советами положительную оценку 20 диссертаций; около 50 заключений экспертных советов по диссертациям требовали корректировки. В целях устранения этих недостатков в 15 заседаниях экспертных советов участвовали руководители ВАК и члены Президиума ВАК.

В числе упущений, допускаемых как советами по защите диссертаций, так и экспертными советами ВАК, следует отметить недостаточный уровень критичности при оценке корректности использования математического аппарата в ряде диссертаций по техническим и сельскохозяйственным наукам. Имело место отсутствие взаимосвязи приводимых в ряде диссертаций математических уравнений и их решений с основными результатами диссертационного исследования, положениями, выносимыми на защиту, и выводами, сформулированными в заключениях советов по диссертациям. В этой связи коллегией ВАК принято решение о включении в составы экспертных

советов ВАК по техническим наукам в качестве экспертов специалистов в области теоретической физики. Советам по защите диссертаций рекомендовано при проведении первичной и дополнительной экспертизы диссертаций, в которых при интерпретации экспериментальных результатов использован математический аппарат, давать мотивированную оценку его использования, при необходимости привлекая для экспертизы специалистов в области математического моделирования (теоретической физики).

О деятельности редакционных коллегий научных изданий

Систематически проводимая ВАК работа по коррекции Перечня научных изданий Республики Беларусь для опубликования результатов диссертационных исследований (далее – Перечень) также обеспечивает широкую апробацию диссертационных исследований и пропаганду их результатов. На начало 2010 г. Перечень включал 258 изданий – 208 журналов и 50 сборников научных трудов практически по всем направлениям, по которым в республике ведутся научные исследования (выделены 86 таких направлений).

Вместе с тем научные издания, включенные в Перечень, зачастую носят ведомственный или региональный характер. В связи с поставленной Главой государства задачей интеграции белорусских научных периодических изданий в мировое информационное пространство ВАК разработал в 2009 г. Инструкцию о порядке формирования перечня научных изданий Республики Беларусь для опубликования результатов диссертационных исследований, в которой это учтено. Сформулированные в данной Инструкции требования направлены и на повышение научного уровня материалов, публикуемых в этих изданиях. В числе наиболее значимых требований к изданиям определено условие обязательности независимого рецензирования поступивших в них рукописей научных статей. Это требование, а также качество журнальных научных публикаций по медицине было предметом обсуждения на научно-методических семинарах и расширенных заседаниях коллегии ВАК.

В числе основных недостатков в организации работы изданий были названы:

- *ограниченный круг специалистов, выступающих рецензентами;*
- *подмена рецензирования членами редакционной коллегии соответствующего профиля отдельных статей рецензированием журнала в целом;*
- *отсутствие регистрации этапов прохождения рукописей статей, включая их направление на рецензирование;*
- *отсутствие рубрикации материалов по отраслям науки (научным направлениям) в многопрофильных журналах;*

- *факты опубликования одних и тех же результатов исследований, принадлежащих одним и тем же авторам, в нескольких журналах.*

По результатам обсуждения было признано целесообразным в ближайшие годы направить усилия учреждений, осуществляющих послевузовскую подготовку и издающих научные журналы, на организацию, с участием соответствующих республиканских органов государственного управления, профильных республиканских научных изданий по соответствующим областям науки (крупным научным направлениям).

Рекомендовано также до подачи в журнал обсуждать статьи в структурных подразделениях учебных и научных учреждений (кафедры, научные лаборатории и т. п.), в которых работают их авторы. В ходе предварительной экспертизы и экспертизы в советах по защите диссертаций эксперты (оппоненты) в заключении при оценке опубликованности должны анализировать представленные публикации на предмет опубликования одних и тех же данных в разных научных изданиях.

В 2010 г. предстоит пересмотр всех изданий, включенных в Перечень, с целью установления их соответствия требованиям новой Инструкции.

О международном сотрудничестве в области аттестации научных кадров высшей квалификации

Наиболее важными элементами международного сотрудничества в сфере аттестации являются:

- *организация и проведение в Беларуси X конференции Международной ассоциации государственных органов аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации (МАГАТ) (9–10 июня 2009 г.), на которой сформулированы единые требования к национальным перечням изданий, а также достигнута договоренность с органами аттестации стран-участниц МАГАТ рассмотреть в 2010 г. вопрос о принятии совместного документа о взаимном признании национальных Перечней изданий;*
- *направление белорусских граждан для защиты диссертаций в диссертационные советы России (при отсутствии в Республике Беларусь советов по защите диссертаций и в связи с невозможностью организации разовых защит (1 соискатель докторской степени и 2 – кандидатской степени));*
- *привлечение иностранных граждан к участию в работе советов по защите диссертаций (24 человека), а также в качестве официальных оппонентов (31 человек), оппонировавшей организации (по 6 диссертациям) и дополнительных экспертов (по 1 диссертации);*
- *подготовка высококвалифицированных научных кадров для зарубежных стран.*

**Об основных направлениях
дальнейшего совершенствования
правовых основ подготовки
и аттестации научных
кадров высшей квалификации**

Сегодня, когда общество решает стратегические задачи развития науки и инновационной деятельности, Главой государства поставлена задача расширения подготовки научных кадров высшей квалификации для высокотехнологичных производств, образования, науки и культуры с учетом потребностей реального сектора экономики. Действующие правовые акты в сфере подготовки научных кадров высшей квалификации сегодня не в полной мере отвечают реалиям времени. В частности, по завершении обучения в аспирантуре (адъюнктуре) лишь 3,5–6 % выпускников защищают кандидатские диссертации и после предусмотренной законодательством экспертизы этих диссертаций получают документ о высшей научной квалификации – диплом кандидата наук (как правило, спустя 3–6 месяцев после публичной защиты). Остальным выпускникам по разным причинам не удается представить к защите диссертацию, несмотря на значительный квалификационный рост, приобретенные глубокие знания в определенной области науки и навыки проведения научных исследований. Необходима выработка мероприятий, направленных на создание механизмов мотивации и стимулирования труда молодых ученых, развития научного потенциала и повышения качества научных исследований. Первый съезд ученых Республики Беларусь поддержал инициативу ВАК о введении для лиц, успешно закончивших аспирантуру, научной квалификации «Исследователь» с вручением им соответствующего диплома, которые будут иметь определенные привилегии при трудоустройстве. В настоящее время ВАК разработал соответствующий проект Указа Президента Республики Беларусь, согласно которому не только вводится квалификация «Исследователь», но и устанавливаются другие правовые нормы послевузовского образования. Проведено согласование проекта со всеми заинтересованными органами госуправления, а также с проектом Кодекса Республики Беларусь «Об образовании», и в мае 2010 г. предполагается представить его в Совет Министров Республики Беларусь для завершения согласования и подписания Главой Государства.

Прызначэнні, абранні



Загадам Дэпартаменту па авіяцыі Міністэрства транспарту і камунікацый Рэспублікі Беларусь ад 22 сакавіка 2010 г. начальнікам Мінскага дзяржаўнага вышэйшага авіяцыйнага каледжа прызначаны кандыдат тэхнічных навук, дацэнт А. А. Лапцэвіч

Аляксандр Анатольевіч нарадзіўся 9 сакавіка 1960 г. у г. п. Плешчаніцы Лагойскага раёна Мінскай вобласці. У 1977 г. скончыў Даўгаўпілскае вышэйшае авіяцыйнае інжынернае вучылішча супрацьпаветранай абароны па спецыяльнасці «Авіяцыйныя радыёэлектронныя сродкі». Служыў у Цэнтральнай групе войск (Чэхаславакія), дзе займаў шэраг пасадаў – ад начальніка групы абслугоўвання радыёэлектроннага абсталявання верталётнай эскадрылі да начальніка групы рэгламентных і рамонтных работ рухомай авіяцыйнай майстэрні.

У 1990 г. з адзнакай скончыў ад'юнктуру Ваенна-паветранай інжынернай акадэміі імя М. Жукоўскага і пасляхова абараніў кандыдацкую дысертацыю. Вайсковую службу скончыў у 1997 г. у якасці дацэнта авіяцыйнага факультэта Ваеннай акадэміі Рэспублікі Беларусь. Падпалкоўнік запasu.

Са студзеня 1998 г. у Мінскім дзяржаўным вышэйшым авіяцыйным каледжы: паслядоўна – дацэнт, намеснік начальніка каледжа па вытворчаму навучанню, намеснік начальніка па вучэбнай і навуковай працы.

Аляксандр Анатольевіч аўтар 45 публікацый навукова-і навукова-метадычнага характару, неаднаразова прымаў удзел у міжнародных канферэнцыях за мяжой. Пастаянна павышае прафесійную кваліфікацыю: у 2008 г. з адзнакай скончыў Акадэмію кіравання пры Прэзідэнце Рэспублікі Беларусь па спецыяльнасці «Дзяржаўнае і мясцовае кіраванне».

Жанаты, жонка працуе метадыстам у каледжы. Бацька двух дачок.

У вольны час захапляецца ўсходнімі відамі адзінаборстваў, ёгай. Чэмпіён Ваенна-паветранай інжынернай акадэміі імя М. Жукоўскага па лыжных гонках і па вольнай барацьбе.

Подготовка научных кадров высшей квалификации в системе менеджмента качества вузов

О. Д. Нечай,
заместитель начальника управления
подготовки научных кадров высшей
квалификации Белорусского государственного
экономического университета

Успешная реализация стратегии инновационного развития страны зависит от эффективности осуществления фундаментальных и прикладных научных исследований, создания и внедрения инновационных научно-технических и социальных разработок во все сферы реального сектора экономики.

Решение этих задач могут обеспечить, прежде всего, кадры высшей научной квалификации с развитыми творческими навыками, критическим мышлением, способные к поиску и созданию новых знаний, постоянному внедрению инноваций в своей профессиональной деятельности.

В более широком, социальном контексте подготовка научных кадров высшей квалификации направлена на удовлетворение потребностей:

- государства в высококвалифицированных работниках с целью обеспечения устойчивого инновационного развития общества;
- субъектов научной и хозяйственной деятельности с целью воспроизводства основной производительной силы, обеспечивающей получение новых знаний и обновление производства;
- граждан в личностном развитии с целью самосовершенствования и саморазвития, повышения общественного статуса и укрепления материального благополучия.

Широкие возможности для подготовки научных кадров высшей квалификации, отвечающих современным требованиям, имеют высшие учебные заведения. Во-первых, в 43 государственных высших учебных заведениях Республики Беларусь осуществляется подготовка более 75 % всех аспирантов и докторантов [1]. Во-вторых, вузы имеют мощный научно-педагогический состав: более 1 тыс. докторов наук и более 6 тыс. кандидатов наук. В-третьих, более 35 % студентов активно занимаются научно-исследовательской работой. Только в финале Республиканского конкурса научно-исследовательских работ студентов высших учебных заведений приняли участие около 4 тыс. студентов всех вузов страны.

Вместе с тем в системе подготовки научных кадров высшей квалификации имеется ряд проблем. Это низкая эффективность подготовки кадров в

аспирантуре. В Республике Беларусь среднестатистический показатель количества выпускников, закончивших аспирантуру с защитой диссертации в срок, в 2008 г. составил 3,5 % (в вузах Министерства образования – 4,5 %), успешно прошли процедуру предварительной экспертизы диссертации лишь 28,1 % выпускников аспирантуры (в вузах Министерства образования – 29 %) [1]. Для сравнения, в высших учебных заведениях Российской Федерации из 20 520 выпускников аспирантуры 7 079 (34 %) завершили обучение с защитой диссертации [2]. В связи с введением в Беларуси с 2006 г. контрактной системы на подготовку научных кадров высшей квалификации, имеет место тенденция снижения конкурса среди поступающих в аспирантуру (чуть больше 1 человека на место, а по отдельным специальностям вообще отсутствуют желающие обучаться в аспирантуре). В результате в 2008 г. в вузах Министерства образования не выполнены показатели приема (85,7 % от контрольных цифр приема) [3]. Это парадоксально, несмотря на переход в подготовке научных кадров высшей квалификации на госзаказ и принятые государством меры по финансовой и социальной поддержке аспирантов и молодых ученых: повышение стипендий, назначение персональных стипендий Президента Республики Беларусь по результатам открытого конкурса, система грантовой поддержки молодых исследователей, расширение возможностей в публикации научных результатов, повышение требований к ответственности научных руководителей.

Основными причинами сложившегося положения, на наш взгляд, являются снижение социального статуса ученого в обществе, достойной оплаты его труда (особенно на начальной стадии карьеры исследователя) и, как следствие, отток способной талантливой молодежи в другие сферы экономики и бизнеса, в том числе и за границу, нехватка современного лабораторного оборудования для проведения научных исследований, недостаточная востребованность научных результатов, сложная и неэффективная процедура их внедрения, слабая защита объектов интеллектуальной собственности, недостаточное стимулирование и оплата эффективных инновационных разработок.

Необходимо ускорить принятие ряда мер законодательного и финансового характера по разрешению вышеуказанных проблем. В частности, устранить определенную противоречивость законодательной базы, регламентирующей вопросы управления и подготовки научных кадров высшей квалификации, которые регулируются различными подотраслями

права: законодательством о научной деятельности и законодательством об образовании. Установить единые условия приема на первую ступень послевузовского образования, которые не позволят поступать в аспирантуру после разных ступеней высшего образования (первой и магистратуры), предполагающих соответственно разный уровень исследовательской квалификации, что позволит привести в соответствие требования преемственности и непрерывности уровней и ступеней образования. Определить единую цель подготовки научных кадров высшей квалификации и в соответствии с ней форму итоговой аттестации [4].

В свою очередь в вузах могут появиться дополнительные возможности повышения эффективности подготовки научных кадров высшей квалификации. Они связаны с разработкой и внедрением системы менеджмента качества образования (СМК) в соответствии с требованиями международных стандартов СТБ ISO 9001-2009. На первом этапе, в рамках вузовской системы менеджмента качества, процесс подготовки научных кадров высшей квалификации (или послевузовское образование) рассматривался как составляющая образовательной деятельности, наряду с довузовской подготовкой, подготовкой специалистов на I и II ступенях, переподготовкой кадров. Анализ практики создания вузовских СМК показал, что важным и актуальным вопросом, связанным с управлением этим процессом, является его отнесение к одному из основных процессов в деятельности вузов – образовательной деятельности или научной и инновационной деятельности. До введения в систему высшего образования II ступени (магистратуры), т. е. перехода на двухступенчатую подготовку специалистов, аспирантура могла быть рассмотрена как образовательный процесс. Для подготовки аспирантов разрабатывался учебный план, были организованы курсы лекций по философии и методологии науки, иностранному языку, основам информационных технологий, педагогике и психологии высшей школы со сдачей по итогам обучения экзаменов кандидатского минимума и зачетов. Соответственно с позиций СМК процесс аспирантской подготовки должен быть описан с помощью критериев и показателей образовательного (учебного) процесса по аналогии с подготовкой специалистов в вузе. В связи с переносом указанных видов образовательной деятельности на уровень магистратуры, где типовым планом подготовки специалистов на II ступени вуза предусмотрено, в соответствии с учебными программами, изучение и последующая сдача всех экзаменов и зачетов кандидатского минимума (кроме специальности), возникает вопрос о том, что же такое аспирантура и соискательство сегодня. В соответствии с определением, которое дает Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств – участников Со-

дружества Независимых Государств, аспирантура – первая ступень послевузовского профессионального образования, ведущая к получению ученой степени кандидата наук, и основная форма подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в высших учебных заведениях и научных учреждениях [5]. В проекте Кодекса об образовании Республики Беларусь аспирантура определяется как первая ступень послевузовского образования, направленная на подготовку квалификационной научной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата наук. Таким образом, основным содержанием подготовки кадров в аспирантуре является процесс, направленный на проведение научных исследований, получение новых знаний путем создания научных разработок и способов их применения и, как следствие, завершающийся подготовкой диссертации. При этом цели научной и инновационной деятельности и подготовки научных кадров высшей квалификации тесно пересекаются, а в отсутствии внешних атрибутов образовательного процесса, процесс подготовки кандидатской диссертации как результата научного исследования становится видом научно-исследовательской работы. По аналогии с НИР аспирантами осуществляется планирование, организация, внедрение и оформление результатов исследования, т. е. процесс аспирантской подготовки имеет те же сущностные характеристики и показатели. Аспиранту назначается научный руководитель (руководитель НИР), определяется тема диссертации и ее цель (задание на выполнение НИР), составляется индивидуальный план работы (план-график выполнения этапов НИР), осуществляется промежуточная аттестация аспирантов с оформлением промежуточных результатов (контроль этапов выполнения НИР с подписанием акта), консультации научного руководителя (консультации руководителя НИР), подготовка и публикация промежуточных результатов научного исследования, презентация и апробация полученных результатов на семинарах и конференциях (статьи, акты внедрения, патенты).

Таким образом, с позиций процессного и системного подходов, лежащих в основе функционирования СМК в образовании в целом и в вузах в частности процесс подготовки научных кадров высшей квалификации целесообразно отнести не к образовательному процессу, а к процессу, описывающему научную и инновационную деятельность, с его объединенной нормативной правовой базой, единым глоссарием, планированием, реализацией, мониторингом, корректирующими и предупреждающими воздействиями в соответствии с критериями и показателями научно-исследовательской, а не образовательной деятельности.

Это предполагает, что руководителем (владельцем) процесса подготовки научных кадров высшей квалификации является проректор вуза по научной, а не по учебной работе, исполнителями – работники управления науки, в структуре которого, как правило, функционируют отделы аспирантуры и докторантуры, а также профессорско-преподавательский состав университета (и как научные руководители, и как руководители и исполнители НИР). Соответственно показатели эффективности подготовки научных кадров высшей квалификации будут естественным образом оцениваться не только с точки зрения количества защищенных или представленных к предварительной экспертизе диссертаций, но и с точки зрения результатов научно-исследовательской деятельности, участия в конференциях, количества публикаций, патентов, актов о внедрении с перспективным выходом на инновационные разработки по результатам диссертационных исследований.

Отнесение процесса подготовки научных кадров высшей квалификации к научной и инновационной деятельности, с одной стороны, позволит более четко планировать участие аспирантов в научно-исследовательской работе вуза в тесной связи с государственными программами фундаментальных и прикладных исследований, приоритетными направлениями научно-технической деятельности, инновационного развития страны, отраслей и регионов. С другой стороны, с точки зрения системы менеджмента качества это повысит ответственность вла-

дельца процесса, деканов факультетов, заведующих кафедрами, научных руководителей за планирование, организацию процесса подготовки аспирантов, его контроль, измерение и коррекцию, что позволит принимать адекватные управленческие решения по его совершенствованию и будет способствовать более эффективной и результативной подготовке научных кадров высшей квалификации в вузе.

Список литературы

1. Итоги подготовки научных работников высшей квалификации в Республике Беларусь в 2008 г. / И. В. Войтов [и др.]. // Подготовка научных кадров высшей квалификации в условиях инновационного развития общества: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 24–25 сент. 2009 г., г. Минск / под ред. И. В. Войтова. – Минск, 2009. – С. 58–62.
2. Об оценке результативности деятельности научных организаций. Информация Рособразования // Официальные документы в образовании. 2009. – № 9 (329). – С. 51.
3. О работе аспирантуры (адъюнктуры) и докторантуры Республики Беларусь в 2008 г.: стат. сб. – Минск, 2009.
4. Лопатова, Н. Г. Проблемы совершенствования системы управления подготовкой научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь / Н. Г. Лопатова // Подготовка научных кадров высшей квалификации в условиях инновационного развития общества: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 24–25 сент. 2009 г. / под ред. И. В. Войтова. – Минск, 2009. – С. 164–165.
5. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств – участников Содружества Независимых Государств / под науч. ред. Н. А. Селезневой, – М., 2004.



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

ПЕРЕПОДГОТОВКА РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В издании представлена информация о специальностях и квалификациях переподготовки на уровнях высшего и среднего специального образования, полный перечень учреждений (их структурных подразделений), обеспечивающих переподготовку кадров, с указанием адресов, контактных телефонов и специальностей переподготовки.

Адресовано работникам учреждений и подразделений, которые обеспечивают переподготовку кадров, преподавателям и специалистам, студентам, магистрантам, аспирантам, а также широкому кругу читателей, интересующихся вопросами переподготовки кадров в Республике Беларусь.

*Обложка мягкая, 256 с.
Цена 17 290 белорусских рублей*

ISBN 978-985-500-309-1

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

Навуковыя публікацыі

- *Біяэтычная адукацыя на перадклінічным этапе выхавання ўрачоў*
- *Казнітыўная мнагамернасць – выснова сінергізму інтэлектнай тэхналогіі пошуку ведаў*
- *Параўнальны аналіз канцэптуальна-праграмных дакументаў, якія вызначаюць развіццё педагагічнай адукацыі Беларусі, Расіі, Украіны*
- *Аптымізацыя дыягнастуючай і кантрольна-ацэначнай функцый электронных сродкаў навучання па дысцыплінах сацыяльна-гуманітарнага цыкла*
- *Мадэль развіцця камунікатыўнай кампетэнтнасці студэнтаў тэхнічнай ВНУ*
- *Эўрыстычнае навучанне ў сістэме прафесійнай падрыхтоўкі будучых педагогаў*
- *Асновы распрацоўкі камбінацыйнага асяроддзя навучання*
- *«Сіндром рызыкі» ў канцэпцыі грамадства позняга мадэрніці Э. Гідзенса*

Біоэтыческое образование на предклиническом этапе воспитания врачей

С. Д. Денисов,
профессор, первый проректор;
Р. Г. Заяц,
профессор, председатель методической комиссии
медико-биологических дисциплин;
С. П. Ярошевич,
доцент кафедры нормальной анатомии;
Белорусский государственный
медицинский университет

Все хотят, чтобы врачи обладали особыми, исключительными человеческими качествами. Нередко предполагается соблазнительно легкий путь подготовки таких врачей в медвузах: отобрать из массы абитуриентов, «готовых» по своим нравственным, душевным качествам к медицинской деятельности, и просто обучить их врачебному ремеслу, приемам диагностики, методам и технологиям лечения больных. На самом деле задача у медвузов более сложная: из разных, в том числе и «неготовых» к медицинской деятельности юных интеллектуалов, воспитать врачей.

Основы профессионально-нравственного воспитания будущих врачей закладываются на предклиническом этапе (1–2 курсы) в системе биоэтического образования. Этот процесс завершается на старших курсах в клинике у постели больного путем непосредственного участия студентов в лечебно-диагностическом процессе и наблюдения за работой врачей.

Моральные обязанности, которые налагает врачебная профессия, впервые получили концентрированное выражение в клятве Гиппократов (IV в. до н. э.). В принятом в Беларуси «Кодексе врачебной этики» подчеркивается, что основным условием успешной врачебной деятельности является профессиональная компетентность врача и его высокие нравственные качества [12]. Поэтому подготовка врача предусматривает приобретение студентами профессиональных знаний, умений и навыков в сочетании с формированием присущих профессии нравственных качеств личности. Традиционно личностные нравственные качества врача в системе высшего медицинского образования формировались на основе медицинской этики и деонтологии. В последние десятилетия XX в. зародилась биоэтика – междисциплинарная наука, ориентированная на изучение и разрешение моральных проблем, порожденных новейшими достижениями науки, биомедицинских технологий и внедрением их в практику. Ее возникновение обусловлено, во-первых, необходимостью осмысления и нравственной оценки последствий применения новых технологий (биомедицинских, промышленных, сельскохозяйственных, военных, информационных и т. д.), во-вторых, постоянным возрастанием внимания к правам человека и их защите. Зародившись в 70-х гг. XX в. в США, в следующем десятилетии биоэтика получает признание в Западной Европе, а в 90-х гг. – в странах Восточной Европы, включая Беларусь.

Расширение круга таких биоэтических проблем, к разрешению которых причастна медицина, как трансплантация органов, тканей и стволовых клеток, генная инженерия и терапия, экстракорпоральное оплодот-

ворение, эвтаназия и других обусловило выделение в биоэтике отдельного направления – биомедицинской этики. *Биомедицинская этика* – прикладная дисциплина, предметом которой выступает нравственное отношение всего общества и профессионалов-медиков и биологов к человеку, его жизни, здоровью и смерти. Если биоэтика ориентирует внимание на проблемах жизни в целом, то биомедицинская этика рассматривает принципы биоэтики применительно к человеку, выдвигая на первый план защиту жизни и здоровья как приоритетного права каждого человека [1].

В настоящее время биоэтическое образование стало необходимой составляющей подготовки современного врача, в связи с чем Комитет по биоэтике Республики Беларусь рекомендует включать программу по биоэтической подготовке специалистов в систему профессионального образования [17].

Биомедицинская этика рассматривается в БГМУ как современный этап развития медицинской этики. Поэтому концепция формирования у студентов личностных профессиональных нравственных качеств осталась прежней: междисциплинарный подход, непрерывность, последовательность и преемственность процесса образования, единство обучения и воспитания [9]. Биоэтическое образование осуществляется на протяжении всего периода обучения. В этом процессе участвуют все кафедры, последовательно расширяя, углубляя и конкретизируя в контексте преподаваемой дисциплины принципы и нормы биоэтики и направляя обучение к превращению знаний в нравственную составляющую личности врача. Конечная цель биоэтической подготовки в высших медицинских учреждениях образования состоит в формировании у студентов комплекса присущих профессии личностных нравственных качеств, знаний и навыков предупреждения и разрешения с позиций биоэтики нравственных проблем, возникающих в работе врача [8].

Начатый в университете во второй половине 90-х гг. переход к системному биоэтическому образованию и воспитанию студентов потребовал инновационных подходов в разрешении ряда вопросов организации учебного процесса. Так, с введением новой учебной дисциплины «основы биомедицинской этики» возникла необходимость определения ее статуса в учебном процессе, разработки программы и содержательного наполнения курса, кадрового и научно-методического обеспечения преподавания.

Повышение биоэтической подготовки преподавателей было определено первостепенной задачей перехода на новый уровень подготовки студентов. Преподаватели должны быть компетентными в современном состоянии развития биоэтики, в вопросах этического и правового регулирования клинической практики и биомедицинских исследований, в содержании и методах биомедицинского образования. В этой связи преподаватели всех кафедр систематически совершенствуют биоэтическую квалификацию

на специализированных курсах в Белорусской медицинской академии постдипломного образования, в РИВШ, а также в БГМУ на курсе повышения квалификации «Проблемы биомедицинской этики в современной теории и практике».

Важным для совершенствования научно-методического обеспечения биоэтического образования является обмен опытом преподавания биоэтики в контексте специфики учебной дисциплины, анализ и обобщение опыта организации преподавания биомедицинской этики в медицинских университетах республики, сравнение организации, содержания и методов биоэтического образования в Беларуси и зарубежных вузах. Поэтому университет стремится развивать международное сотрудничество в сфере биоэтики.

В 1997 г. по инициативе БГМУ и Всемирного общества защиты животных (WSPA) проведен Белорусско-британский симпозиум «*Этические вопросы использования животных в учебной работе и научных исследованиях*». БГМУ инициировал проведение первой в республике международной научной конференции «*Биомедицинская этика: проблемы и перспективы*» (2000). Также в университете практикуется приглашение зарубежных специалистов для обмена опытом работы. Так, специалисты из стран СНГ – участники Региональной консультации экспертов по развитию сотрудничества в сфере этики и биоэтики (2005) были приглашены в БГМУ для обмена опытом работы этических комитетов и организации биоэтического образования студентов медвузов. С интересом были восприняты преподавателями и студентами лекции специалистов из США «*Принятие решений при уходе за терминальными больными*» руководителя госпиталя Теннесси доктора Г. Вильямса и «*Современные подходы к клонированию и исследованию стволовых клеток*» доктора Д. Райли, директора центра биоэтики и клеточных технологий. В БГМУ проходили, проводимые под патронажем ЮНЕСКО, Международный семинар «*Национальный комитет по биоэтике Республики Беларусь и деятельность локальных этических комитетов: опыт Восточной и Центральной Европы*» (2006) и Международная научно-практическая конференция «*Деятельность комитетов по биоэтике и биоэтическое образование*» (2007). Преподаватели университета принимали участие в российско-белорусских научно-практических конференциях по проблеме становления профессионального сознания специалиста (Киров, 2003; Минск, 2004), в национальных конгрессах и симпозиумах по биоэтике Украины (с международным участием) (Киев, 2004, 2007, 2008).

Гуманистическая направленность воспитания личности будущих врачей начинается с первых шагов их вхождения в медицину. Основной целью биоэтического воспитания на предклиническом этапе обучения является развитие гуманистического сознания

будущего врача [7]. Базовые теоретические знания студенты получают в первый год обучения, изучая курс «Основы биомедицинской этики» (36 часов). Его цель – в приобретении студентами знаний о современной биомедицинской этике, ее основных принципах, об актуальных этических проблемах клинической медицины и медико-биологических исследований, а также формирование у студентов убеждения в необходимости выработки личностных нравственных качеств как неотъемлемой части профессии врача. Преподавание курса обеспечено учебно-методическим комплексом. С участием преподавателей университета в Беларуси первые подготовлены учебные пособия по биомедицинской этике [1–5, 16].

Становлению гуманистических личностных качеств на предклиническом этапе обучения способствует медицинская направленность преподавания естественно-научных дисциплин, ориентирующая студентов на восприятие получаемых знаний для дальнейшего их использования в диагностической и лечебной деятельности, минимизация использования в учебном процессе экспериментальных животных, соблюдение морально-нравственных требований при обучении с использованием тела мертвого человека.

Важное значение в формировании личности будущего врача придается преподаванию анатомии человека и биологии – учебных дисциплин, которые студенты начинают постигать с первых дней обучения в университете.

Особенность анатомии человека состоит в том, что ее изучение сопровождается использованием трупного материала. Изложение принципов и норм биомедицинской этики в контексте преподавания анатомии человека имеет целью формирование у студентов уважения человеческого достоинства посредством воспитания гуманного обращения с анатомическими препаратами и телом мертвого человека. Современные этические нормы обращения с трупным материалом, используемым в образовательных целях, представляют сочетание сложившихся исторически этических традиций в анатомии и новых этических требований, предъявляемых биоэтикой. На кафедре на видном месте помещено пришедшее из средневековых университетов крылатое изречение: «*Hic locus est, ubi mors gaudet succurrere vitae*» – «*Здесь смерть служит торжеству жизни*», отражающее глубокий гуманистический смысл изучения строения человека на телах умерших. Его воспитательное предназначение состоит в том, чтобы вызвать у студентов эмоциональную сопричастность к сложившимся гуманистическим традициям в анатомии. Уже в первые дни обучения на кафедре нормальной анатомии студентам разъясняются основные принципы биоэтики: неотчуждаемость права признания каждого человека личностью, уважение достоинства и автономии личности, принцип целостности. Эти принципы при

использовании в учебном процессе тел умерших выражаются в следующих условиях: передача тел умерших в высшие медицинские учреждения образования совершается на основе права, обеспечивается соблюдение анонимности, исключается деперсонализация умершего, соблюдается уважительное отношение к телу умершего и анатомическим препаратам, обеспечивается достойное погребение останков.

В Беларуси создана законодательная база для обеспечения учебного процесса и научных исследований медицинских вузов анатомическим материалом [18]. В процессе разработки законов «*О погребении и похоронном деле*» и «*О здравоохранении*» преподаватели кафедры вносили предложения, отражающие потребности обеспечения учебного процесса анатомическим материалом, разрабатывали ведомственные нормативные акты и нормативные акты локального применения. Этические нормы и требования, а также рекомендации по их исполнению при проведении учебной работы с использованием анатомических препаратов изложены в методических рекомендациях для преподавателей «*Формирование профессиональной этики врача в процессе преподавания анатомии человека*» [11]. Уважение к личности человека состоит также в исключении деперсонализации тела, что обеспечивается тщательным ведением учетной документации и контролем за сохранением маркировки, достойном погребении останков. Так, могила, в которой захоронены останки, обнесена металлической оградой, высажены плакучие ивы, на памятнике выгравирована надпись «*Здесь покоится прах людей, которые после смерти послужили жизни. Благодарные сотрудники и студенты Белорусского государственного медицинского университета*». В настоящее время останки кремируются, а индивидуальные урны с прахом устанавливаются в погребальном склепе. Слайды мест захоронения демонстрируются во вводной лекции. Формируемое у студентов в процессе преподавания анатомии человека уважительное отношение к мертвому телу оказывается востребованным в последующем при изучении топографической анатомии, оперативной хирургии, патологической анатомии, судебной медицины.

Ознакомление студентов с основными понятиями и категориями биомедицинской этики при изучении курса медицинской биологии и общей генетики начинается с познания природы клеток живого организма. В процессе изучения этой учебной дисциплины освещаются вопросы расшифровки генома человека, клонирования организмов, генной инженерии, трансплантологии, заместительной терапии стволовыми клетками, современных репродуктивных технологий, эвтаназии. Уже на первом году обучения студенты знакомятся с прикладными аспектами биомедицинской этики во время проводимых кафедрой экскурсий в Республиканский центр гигиены и эпидемиологии и в Республиканский научно-практический центр «*Мать и дитя*».

В воспитании у студентов таких личностных качеств, как чувство сострадания и сопереживания важное значение имеет гуманное обращение с животными при проведении экспериментов. Ученый совет Минского государственного медицинского института в 1996 г. первым среди медвузов республики утвердил «Правила гуманного обращения с экспериментальными животными» и создал комиссию по экспертизе использования животных в учебном процессе и научных исследованиях, положивших начало радикальной перестройки учебного процесса и работы исследовательских лабораторий [10, 15]. На ряде теоретических кафедр – общей химии, биоорганической химии, биологической химии, медицинской и биологической физики – студентов знакомят с правилами проведения экспериментальных исследований на животных, в частности, обращается внимание на необходимость применения обезболивания при взятии материала у животных.

На кафедрах нормальной физиологии, патологической физиологии, оперативной хирургии и топографической анатомии полностью отказались от постановки острых и хронических экспериментов на животных (лягушках, крысах, кроликах, собаках), проводятся лишь немногочисленные опыты, не связанные с болезненными методами воздействия и гибелью животных. Острые опыты на животных заменены видеофильмами и новыми учебными компьютерными программами, моделированием физиологических процессов и экспериментов на виртуальных животных. Это позволило исключить негативное воздействие на студентов острых экспериментов на животных, сохранить жизнь животным, сэкономить средства на их приобретение и содержание. Кроме того, на кафедре нормальной физиологии лабораторный практикум переориентирован на изучение физиологии человека на самих студентах. На собственных ощущениях во время исследования физиологических функций студенты учатся понимать, что будет ощущать будущий пациент и как можно снизить отрицательное воздействие исследования. Опыт кафедр нормальной физиологии и патологической физиологии по гуманизации преподавания показал, что использование в учебном процессе виртуального учебно-экспериментального практикума (учебных кинофильмов, компьютерных программ, иллюстрированных альбомов, тематических ситуационных задач, протоколов опытов) позволяет эффективнее использовать затрачиваемое на постановку экспериментов время и представляет больший, чем традиционные демонстрационные формы острых опытов на животных, познавательный материал, на основе которого студенты самостоятельно делают выводы и формулируют положения [6, 13, 14].

На кафедре фармакологии со студентами обсуждаются следующие вопросы биомедицинской этики: гуманное обращение с животными при проведении фармакологических и токсикологических экспериментов,

расширение исследований на клеточных культурах и изолированных органах, права пациента и его информированное согласие на клиническое испытание фармакологических средств, разъяснение политики Республики Беларусь в области обеспечения населения лекарственными средствами и контроля за оборотом лекарств.

Приобретаемые биоэтические знания востребуются во время текущего, промежуточного и итогового контроля знаний (соответствующие требования внесены в перечень экзаменационных вопросов) и реализуются студентами на практических занятиях при изучении учебных дисциплин медико-биологического профиля. Выполнение студентами биоэтических требований на практических занятиях контролируется преподавателями. Информация кафедр о работе по биоэтическому воспитанию студентов заслушивается на профильных учебно-методических комиссиях и научно-методическом совете университета.

Воспитанию профессиональных моральных качеств во внеучебное время способствуют кураторская работа, участие студентов в хосписном, волонтерском и благотворительном движениях. Студенты активно участвуют в ежегодных акциях для воспитанников детских домов-интернатов «Подарим радость детям», «Наши сердца – детям», выступают с развлекательными программами перед пациентами Республиканского детского онкологического центра, пропагандируют здоровый образ жизни в школах. Студенты и преподаватели стоматологического факультета уже шесть лет участвуют в программе «Special smiles» всемирного движения «Special olympics» для людей с задержкой интеллектуального и физического развития. В течение ряда лет наши студенты в партнерстве со студентами-волонтерами Кардиффского университета (Уэльс) во время летних каникул работают с больными детьми в детском отделении Республиканской психиатрической больницы и в психоневрологических домах-интернатах. Студенты третьего курса лечебного факультета совмещают медицинскую производственную практику с волонтерской работой в больнице паллиативного ухода «Хоспис». В истекшем учебном году в этой работе участвовали 52 студента.

О значительном интересе студентов к проблемам современной биоэтики свидетельствует выполнение ими научных работ биоэтической проблематики и активное участие в тематических научных студенческих конференциях, проводимых БГМУ: «Биомедицинская этика: теория, практика, перспективы» (2005), «Медицина и христианство» (2006), «Культура и медицина: парадигма взаимодействия» (2007). Наши студенты достойно представили университет на Международном конкурсе студенческих научных

работ, проведенном Всемирной медицинской академией Альберта Швейцера (2007).

Таким образом, преподавание биоэтических вопросов в БГМУ осуществляется с первых дней обучения. Для этого имеются подготовленные кадры, разработана программа курса и научно-методическое обеспечение преподавания. Существенным в формировании основ профессионального сознания на предклиническом этапе обучения является то, что студенты воочию убеждаются, что гуманистические принципы не только постулируются, но и реализуются на практике. Клиническая интерпретация явлений и фактов в преподавании естественнонаучных дисциплин способствует осознанию студентами значимости приобретаемых знаний в будущей практической работе с больными. Проводимое медико-биологическими кафедрами ознакомление студентов младших курсов с современными биоэтическими проблемами, подготавливает их к осознанному восприятию углубленного освещения этих вопросов на клинических кафедрах.

Список литературы

1. Биомедицинская этика: словарь-справочник / Т. В. Мишаткина [и др.]; под ред. Т. В. Мишаткиной. – Минск: БГЭУ, 2007. – 90 с.
2. Биомедицинская этика: учеб. пособие / Т. В. Мишаткина [и др.]; под ред. Т. В. Мишаткиной, С. Д. Денисова. – Минск: БГМУ, 2001. – 223 с.
3. Биомедицинская этика: учеб. пособие / Т. В. Мишаткина [и др.]; под ред. Т. В. Мишаткиной, С. Д. Денисова. – 2-е изд. – Минск: БГМУ, 2002. – 223 с.
4. Биомедицинская этика: учеб. пособие / Т. В. Мишаткина [и др.]; под ред. Т. В. Мишаткиной, С. Д. Денисова, Я. С. Яскевич. – Минск: Тетра Системс, 2003. – 320 с.
5. Биоэтика: междисциплинарные стратегии и приоритеты: учеб.-метод. пособие / Я. С. Яскевич [и др.]; под ред. Я. С. Яскевич. – Минск: БГМУ, 2007. – 225 с.
6. Висмонт, Ф. И. Вопросы медицинской биоэтики и гуманизации преподавания на кафедре патофизиологии БГМУ и их значимость для формирования личности будущего врача / Ф. И. Висмонт, С. Д. Денисов // Университетское образование и наука в XXI столетии: материалы междунар. науч.-метод. конф. – Минск: РИВШ БГУ, 2003. – С. 93.
7. Денисов, С. Д. Биоэтическое образование будущих специалистов в Белорусском государственном медицинском университете / С. Д. Денисов, С. П. Ярошевич // Гуманизация обучения специалистов медико-биологического профиля: материалы науч.-практ. семинара с междунар. участием. Респ. Беларусь, Минск, 14–15 нояб. 2006 г.; под ред. С. Д. Денисова, Т. В. Мишаткиной, Г. Я. Хулупа. – 2-е изд. – Минск: Проспектплюс, 2007. – С. 31–34.
8. Денисов, С. Д. Биомедицинская этика: трансляция в процессе формирования личности врача / С. Д. Денисов, С. П. Ярошевич // Национальные и локальные комитеты по биоэтике: опыт Центральной и Восточной Европы: материалы междунар. науч. конф. по биоэтике / ред.-сост. Т. В. Мишаткина. – Минск: Проспектплюс, 2006. – С. 39–41.
9. Денисов, С. Д. Преддипломный уровень биоэтического образования в Белорусском государственном медицинском университете / С. Д. Денисов, С. П. Ярошевич // Биоэтика науки та технологій: проблеми та рішення: матеріали міжнар. симпозиуму з біоетики, 9–10 жовтня 2008 р., м. Київ. – Київ: Сфера, 2008. – С. 34–35.
10. Денисов, С. Д. Требования к научному эксперименту с использованием животных / С. Д. Денисов, Т. С. Морозкина // Здравоохранение. – 2001. – № 4. – С. 40–42.
11. Денисов, С. Д. Формирование профессиональной этики врача в процессе преподавания анатомии человека: метод. рекомендации / С. Д. Денисов, С. П. Ярошевич. – Минск: БГМУ, 2008. – 28 с.
12. Кодекс врачебной этики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: sph.bu.ru/health/.../kdexve.shtm.
13. Крыжова, Е. В. Новый подход к преподаванию практических навыков на кафедре оперативной хирургии / Е. В. Крыжова, С. И. Корсак, О. В. Лопухов // Становление сознания специалиста: междисциплинарный диалог: материалы Российско-Белорусской науч.-теорет. конф., г. Киров, 2–4 апр. 2003 г. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2003. – С. 572–573.
14. Кубарко, А. И. О некоторых проблемах формирования личности студентов медицинских учебных заведений / А. И. Кубарко, А. А. Семенович // Становление сознания специалиста: междисциплинарный диалог: материалы Российско-Белорусской науч.-теорет. конф., г. Киров, 2–4 апр. 2003 г. – Киров: изд-во ВятГГУ, 2003. – С. 311–317.
15. Морозкина, Т. С. Деонтология эксперимента в учебном процессе вуза / Т. С. Морозкина // Здравоохранение. – 1998. – № 5. – С. 39–41.
16. Основы биоэтики: учеб. пособие / Я. С. Яскевич [и др.]; под ред. Я. С. Яскевич, С. Д. Денисова. – Минск: Выш. шк., 2009. – 351 с.
17. Рекомендации по методическому обеспечению и включению программ по этической и биоэтической подготовке специалистов в систему профессионального биомедицинского образования и просвещения населения / Комитет по биоэтике Республики Беларусь. – Минск, 2007. – 7 с.
18. Сидорчук, И. П. Правовые особенности регулирования обеспечения учебного процесса и научных исследований медицинских вузов анатомическим материалом в Республике Беларусь / И. П. Сидорчук, В. Г. Живень, В. П. Непокупный // Научная организация деятельности анатомических кафедр в современных условиях: материалы междунар. науч.-практ. конф. рук. анатом. кафедр и ин-тов вузов СНГ и Восточ. Европы, посвящ. 75-летию УО БГМУ; под ред. А. К. Усовича. – Витебск: БГМУ, 2009. – С. 111–114.

АННОТАЦИЯ

Изложены концепция и практика биоэтического образования и воспитания студентов в БГМУ на предклиническом этапе обучения в процессе изучения естественно-научных и медико-биологических дисциплин и во вне-учебное время.

SUMMARY

The concept and practice of bioethical formation and education of students in BSMU at a preclinical grade level in the course of studying of natural-science and medical-biological disciplines and during nonlearning time are stated.

Когнитивная многомерность — основа синергизма интеллектной технологии поиска знаний

В. М. Колешко,

доктор технических наук, профессор, лауреат
Государственной премии, заведующий кафедрой
«Интеллектуальные системы»;

А. В. Гулай,

кандидат технических наук, доцент,
лауреат Государственной премии;

В. А. Гулай,

преподаватель;
Белорусский национальный технический
университет

Науки, связанные с вопросами обработки информации, исторически поставлены в начало процесса исследования и проектирования интеллектуальной, «разумной» техники для осуществления научного поиска. Глубокое осмысление методологических проблем формирования интеллектуальных технологий инженерии знаний позволит выбрать наиболее рациональные и продуктивные пути их практического, конструктивного воплощения. Поэтому концепции построения и тенденции развития интегральных человекомашинных и интеллектуальных аппаратно-программных комплексов на основе использования новейших достижений информатики требуют тщательного и подробного анализа.

Производительность компьютерного научного поиска во многом определяется теми же закономерностями, что и продуктивность мысли ученого, эффективность творческой деятельности вообще. Поиск нового знания с применением машинного интеллекта идет путями, направления которых обозначены человеческим разумом в процессе познания окружающей действительности. С учетом этого в анализе компьютерных поисковых систем целесообразно применение технологий и приемов исследования общеприродных явлений, оправдано привлечение социотехнических и психофизических аналогий [1]. Признание этих истин предопределяет изучение методологических принципов, на которых должны базироваться подходы к созданию интеллектуальных человекомашинных комплексов. Важность осмысления обозначенной проблемы возрастает в связи с резким увеличением возможностей машинной организации знаний, вызванным созданием мощных суперкомпьютерных систем и глобальных информационных сетей.

В современной методологии науки становятся все более актуальными проблемы, касающиеся как рассмотрения и учета знаний в объеме многообразных когнитивных практик, так и поиска различных подходов к технологии формирования и использования многоаспектных знаний. Введение в научный оборот многовариантных знаний диктует создание адекватных методов и процедур синтеза их в рамках общей проблематики, построения на их основе обширных, всеобъемлющих гипотез. Значимость такого подхода к технологиям научного поиска обусловлена тем, что многомерность инновационного поискового процесса и многогранность формируемых знаний может привести к созданию теорий, объясняющих наиболее сложные явления окружающей действительности, и, соответственно, к более глубокому познанию мира.

При рассмотрении интеллектуальных технологий творческого поиска применимы самые общие варианты научного метода, в котором можно выделить следующие наиболее значимые для нашего рассуждения ступени: проведение необходимых наблюдений и поисковых экспериментов; выделение (абстрагирование) ключевых элементов полученных знаний как основы для гипотезы или теории; развитие, расширение гипотезы, теории с предсказанием новых эффектов и явлений; сбор новых фактов (начало следующего цикла творческого поиска), которые ревизуют (верифицируют) предсказания теории. С точки зрения развития научного метода анализируемая процедура автоматизации поискового процесса представляет собой, по существу, вариант интеллектуальной человекомашинной среды, основные компоненты которой активно участвуют в формировании гипотез.

Значение принципа когнитивной многомерности знаний в технологии интеллектуального поиска

В вопросах признания и понимания многомерного образа окружающего мира, в методологии изучения

природы, общества и человека на первое место выдвигается именно проблематика синтетического знания. Важность процесса синтеза знания повышается за счет того, что в последнее время не только происходит нетрадиционное философское осмысление известных практик когнитологии, но и интенсифицируются процессы формирования новых когнитивных практик. Настоятельный призыв к введению в научный оборот нетрадиционных форм знания, даже находящихся за привычной гранью рационализма, обусловлен тем, что некоторые научные результаты не находят объяснения в рамках традиционной рациональности. В связи с этим значительный интерес представляет рассмотрение в рамках методологии интеллектуальных систем принципа когнитивной многомерности знания, который вполне реализуем в технологиях компьютерного творческого поиска.

Современное философское знание в своей целостности осознает недостаточность только научных познавательных методов и не связывает себя с каким-либо жестко определенным ограничением обобщающих процедур, применяемых для осмысления его предмета. Оно допускает введение в исследовательский процесс многих ненаучных познавательно-описательных областей, таких как искусство, религия, мораль и др., вплоть до эзотерических и иррациональных форм постижения действительности. Все эти познавательные процедуры так или иначе согласуются, сопрягаются с научными методами, так как только в этом случае достигается полнота постижения содержательности предмета изучения.

В современной философии сформулированы методологические предпосылки синтеза различных когнитивных практик и использования опыта специальных эпистемологий: социальной, религиозной, моральной, экономической и др. Разделив все многообразие вариантов когнитивных практик на два типа (практики экзистенциально-антропологической и рассудочно-рациональной традиций), специалисты в области теории познания обозначили проблему их соотношения, взаимопроникновения и даже синтеза или, по меньшей мере, диалога [2]. Представляется, что диалог указанных традиций, синтез когнитивных практик, обобщение научных направлений в рамках интеллектуальной технологии позволит вооружить исследователя методом адекватного описания и объяснения существующей реальности.

Однако включение в область гносеологических интересов духовного, практического, донаучного типов знания, эпистемологическое переосмысление проблемы согласования рационального и иррационального не должны приводить к перекосам в понимании сбалансированности научного и вненаучного по-

знания. Отклонение от их адекватного соотношения, в частности уклон в сторону иррациональных форм и процедур, может активировать пренебрежение ролью и значением научного знания вообще. Отсюда вытекает важная задача определения и осуществления правильного сочетания собственно научных форм и методов познания с формами и методами вненаучного постижения материальной и идеальной реальности: эстетическими, этическими, религиозными, обыденными.

Одна из причин введения такого условия в реализацию интеллектуального поиска знаний и многомерные поисковые технологии заключается в следующем. Общество не может достаточно долго нормально существовать и устойчиво развиваться при отсутствии у него мировоззренческого фундамента восприятия мира и самопознания себя как органической включенности в этот мир. В противном случае притягательность мистического и иррационального постепенно возобладает над стремлением к объективно истинному постижению мира, создав у человека настроение неуверенности в своих силах, а значит, бесперспективности поиска смысла своего существования, бессмысленности борьбы за выживание.

Вопросы методологии многомерных интеллектуальных поисковых систем проектируются на ряд общих философских проблем, в том числе базирующихся на круге мыслей о поиске целостного знания. Целостность процесса познания основывается на технологиях синтеза и обобщения научных гипотез и теорий, на формировании истины путем извлечения знаний из различных источников и объединения их в рамках одной интеллектуальной модели, характеризующей изучаемый объект как целое со специфическим набором свойств. Об интеллектуальном моделировании объектов путем обобщения знаний из разных научных направлений и когнитивных практик можно говорить в разных смыслах, например, как о синтезе знаний на основе такого метода научного исследования, как генезис тринитарного сознания.

В самом общем случае тринитарный стиль познания заключается в мысленном соединении трех дополняющих друг друга сущностных сторон, свойств исследуемого явления в единое целое для наиболее полного описания объекта изучения. Современная парадигма формирования научного знания основывается на признании триады когнитивных, психологических и социальных факторов в развитии науки. Философская идея триадичности выражается общей семантической формулой, которая может быть представлена как «*рацио – эмоцио – интуицио*» [3]. В свою очередь замысел трехаспектного анализа знания опирается на богатый тринитарный опыт человечества. Так, в системных триадах, причем в каждом из ее компонентов, находящихся на одном уровне общности, доминирует одно из начал – аналитическое, качественное или субстанциональное.

В своей теории целостности знания великий русский философ В. Соловьев определяет цель познания как внутреннее соединение человека с истинно сущим, что органически вводит в познавательный процесс элементы нравственности [4]. По В. Соловьеву, в процесс познания включены три источника знания: опыт, разум и мистика. Причем эмпирическое и рациональное познание дает представление о внешней стороне познаваемого объекта, а суть явления постигается посредством познания, основанного на вере, через непосредственное восприятие абсолютной действительности (интуицию). Это и есть мистика как целостное знание, выраженное в теории великого философа в виде строгой системы логических категорий и отражающее чувство связи всего со всем. При этом мистическое знание, составляя «основу истинной философии» (определение В. Соловьева), рассматривается в неразрывной связи с феноменологическим (научным) знанием.

В трактате о философских началах целостного знания В. Соловьев, рассмотрев достаточно большое число триад, избегая их противоречивости, останавливается только на одной, содержащей три значимые категории: сущее, бытие, сущность. Поскольку целостность знания предполагает существование всего во всем, то в каждой из указанных категорий содержатся эти же три категории, но в другом виде: абсолютное, логос, идея. За внешней абстрактностью приведенных построений исследователи творчества философа видят безупречность представления целостности знания посредством взаимозависимости и взаимообусловленности выделенных категорий. Соотнесение каждой категории одной из этих триад с категориями другой триады также дает триадичное категориальное построение.

Целостность знания, формируемого в интеллектуальной среде, взаимосвязана с неопределенностью интеллектуального поиска, которая является отражением неопределенности науки [5]. С одной стороны, разрешение неопределенных ситуаций в интеллектуальном поиске способствует поддержанию и укреплению целостности в научном познании. С другой – стремление получить целостное знание приводит к расширению и углублению неопределенности научного поиска. Именно целостность свойств изучаемого явления позволяет продвигаться от выделения в поле исследования подсистем знания в виде беспрерывно меняющихся информационных образов к выявлению устойчивых, стабильных объектов анализа на каждом отдельном шаге научного поиска.

Базы знаний как основа формирования многомерного пространства интеллектуального поиска

Проблема синергетического развития интеллектуальной поисковой системы становится более зримой, если ввести в рассмотрение вопрос о пространстве по-

иска знаний. В нашем исследовании пространство интеллектуального поиска – это динамичный объем знаний, который актуализируется в условиях функционирования интеллектуальной поисковой системы. Важнейшей функцией пространства интеллектуального поиска является введение получаемого массива знаний в контекст исследовательского движения, создание соответствующего фона для развития творческого процесса. При интеллектуальном формировании знаний проблема создания контекста выходит на передний план, так как в процессе поиска происходит интерпретация знаний из заполненного контекстом окружения в условиях конкретной изучаемой ситуации.

Успех поиска во многом зависит от умения исследователя формировать в интеллектуальной среде многомерные пространства поиска знаний, правильно распределять знания по конкретным пространствам, совмещать разнородные пространства. При этом пространство поиска знаний должно обладать рядом специфических «пространственных» свойств (размерность, упругость, проницаемость), позволяющих выполнять указанные процедуры по его модификации. Примером осуществления таких процедур может служить эффект оперативной развертки или свертки пространства интеллектуального поиска под влиянием внутренних или внешних воздействий. Необходимость динамичного изменения топологии и метрики пространства появляется, в частности, при введении в рассмотрение знаний дополнительных когнитивных практик и научных направлений.

Таким образом, формирование контекста поискового процесса в интеллектуальной среде – это создание необходимых предпосылок и условий продуктивной реализации интеллектуальных операций. Оно включает в первую очередь процедуры построения объемных баз данных и знаний из соответствующих научных направлений и когнитивных практик. Реализация указанных условий происходит путем введения баз знаний в непрерывно развивающийся интеллектуальный поиск, анализа автоматически формируемых гипотез в объеме интеллектуальной среды, корректирования поискового движения по результатам анализа полученных знаний, выявления продуктивных гипотез и значимых результатов поиска.

Одна из наиболее эффективных технологий обозначения структуры знаний и построения баз знаний основана на использовании сети фреймов как абстрактных образов с некоторым определенным набором атрибутов, а также как формализованных моделей этих образов [7]. Замечательным свойством модели фрейма является ее универсальность, позволяющая представить все многообразие знаний о мире с помощью фреймов-структур, -ролей, -сценариев,

-ситуаций, использующихся для моделирования явлений, объектов, свойств, параметров, режимов. Когда в качестве незаполненных значений атрибутов (слотов) одних фреймов выступают имена других фреймов, формируется сеть фреймов, которая становится основой создания многомерной базы знаний. Получение слотами значений во фреймах одной сети может происходить из слотов, принадлежащих фреймам в сетях других когнитивных практик. Образование таких связей дает основание говорить о формировании многомерной структуры фреймов, в которой подсистемами являются отдельные сети фреймов.

Многомерная система фреймов при установлении связей между сетями различных когнитивных практик значительно расширяет функциональные возможности интеллектуальной поисковой системы. Так, одной из новых функций является перевод на язык знаний определенной когнитивной практики тех сведений, которые получены при проведении исследований в рамках других направлений поиска. Примером этого может служить использование практического знания экспертов в конкретной предметной области для формулирования теоретических задач научного поиска. Роль такого перевода практического знания особенно существенна также в развитии математических моделей и в расширении поля их инженерных приложений. Выполнение вышеуказанных функций позволяет обеспечить заимствование наиболее продуктивных идей во взаимовлияющих научных областях в процессе реализации интеллектуального поиска знаний.

За счет множественных связей между фреймами эффективно осуществляется функция интерпретации знаний, получаемых из разных когнитивных практик. Дело в том, что в процессе интерпретации широкого набора сведений реализуется способность понимать глубинную семантику циркулирующей в системе информации, отыскивать глубокий смысл в добываемых и регистрируемых фактах. Особенно велика роль интерпретации в ситуации ценностно ориентированной инновационной программы, на этапе ценностной ориентации поиска, когда цель деятельности интеллектуальной системы не является чересчур жесткой и изменяется в процессе исследования.

Место комплексных, многоплановых баз знаний в интеллектуальной поисковой технологии показано на упрощенной схеме реализации интеллектуального поиска (рис. 1). Успешность практического осуществления каждого из указанных этапов интеллектуального творческого поиска соотносится с интеллектуальными свойствами исследователя как активного компонента поисковой среды. В модели функционирования интеллекта такие его основные аспекты, как конвергентные и дивергентные способности, обучаемость

и познавательные стили, характеризуют интеллектуальные способности исследователя и оказывают существенное влияние на результативность поискового процесса [6].

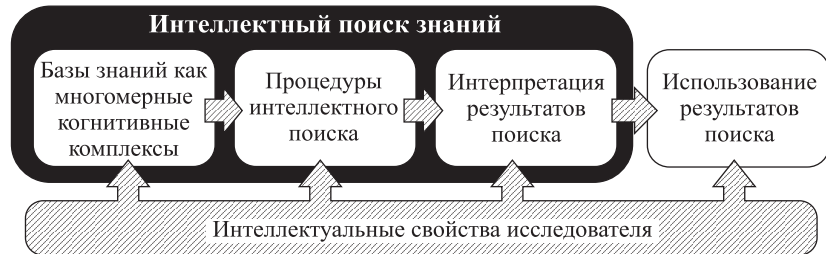


Рис. 1. Структура интеллектуальной технологии поиска знаний в условиях когнитивной многомерности

В интеллектуальной человекомашинной среде функции поиска новых знаний разделены между исследователем и компьютером, но при этом ведущая роль в развертывании интеллектуального поискового процесса принадлежит человеку. Прерогативой исследователя в интеллектуальной среде является формирование баз знаний, выбор направления исследований, постановка цели поиска и оценка его результатов. Предпочтения исследователя обуславливают выбор важнейших атрибутов научного поиска в интеллектуальной системе и, соответственно, определяют эффективность исследовательского процесса. Поэтому при получении и интерпретации многоаспектных, многовариантных знаний большое значение имеют не только творческие способности и научная компетентность исследователя, но и другие его социально-психологические качества (нравственная позиция, приверженность вере, склонность характера).

Синтез, наполнение и обогащение гипотез остаются основной технологической операцией научного поиска, активными участниками которой являются оба компонента интеллектуальной среды — человек и машина. Асимметрию в процесс их тесного взаимодействия на данном этапе поиска вносит необходимость выбора, предпочтения той или иной гипотезы или теории, право на который (т. е. выбор) остается за исследователем. При этом интеллектуальная среда в полной мере использует возможности традиционных логических, статистических, аналитических методов, а также аппарата экспертных систем по наращиванию знаний о свойствах объекта исследования.

В таком варианте представления интеллектуального поиска знаний компьютерные методы переходят из разряда вспомогательных процедур (хранения информации, аналитического моделирования) в состав основных исследовательских технологий, участву-

ющих в формировании гипотез и, в определенном смысле, доминирующих над другими методиками исследования (например, теоретическим расчетом, проведением эксперимента).

Синергетическая модель процесса преобразования знаний в многомерной интеллектуальной системе

Развитие знания на основе синтеза, обобщения разных научных направлений и когнитивных практик рассматривается в эпистемологии интеллектуальных поисковых систем как результат синергетических процессов. Введение синергетической парадигмы в данном случае опирается на общую особенность сложных систем, заключающуюся в том, что в неравновесных условиях система начинает реагировать на факторы, которые в равновесном ее состоянии выступают по отношению к ней как индифферентные. В современной философии особо отмечается опыт изучения знания и познавательной деятельности на основе синергетического подхода: «...возникли и возникают различные практики когнитологии с ее сценариями, ситуационными моделями и фреймами; наконец, происходит осмысление когнитивных феноменов в контексте синергетики» [2].

Синергетическая стилевая тенденция связана с разработкой нелинейных методов исследования и изучением свойств нелинейности объектов живой и неживой природы и социальных явлений. Понятие нелинейности рассматриваемых интеллектуальных систем тождественно положениям, указывающим на следующие их особенности: зависимость свойств таких систем от происходящих в них необратимых процессов; зависимость результата каждого из воздействий на данную систему от наличия другого влияющего фактора; способность системы претерпевать сильные изменения в результате слабых внешних воздействий. При этом предполагается также, что сложность изучаемой системы выше некоторого определенного уровня, а сама система является незамкнутой и неравновесной.

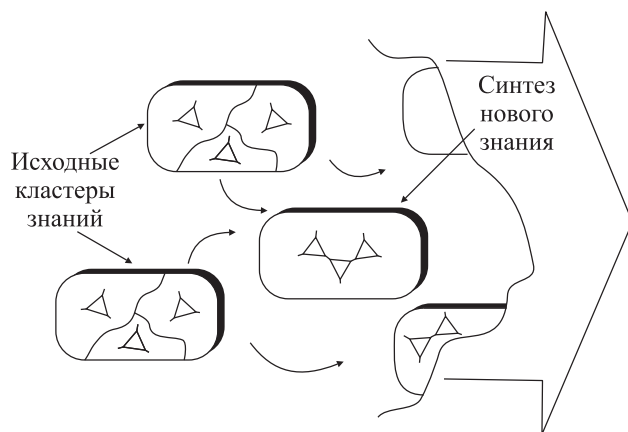


Рис. 2. Фрактально-синергетическая модель интеллектуального поиска в условиях когнитивной многомерности

С учетом нелинейности творческого поиска в интеллектуальной среде процедура развертывания научного исследования представляется в виде процесса взаимодействия активных фрагментов знаний с образованием новых кластеров знаний (рис. 2). При построении аналитической модели синергизма интеллектуальной системы предполагается, что один субкластер (фрагмент знаний) из определенного когнитивного направления взаимодействует с одним субкластером из другого направления для образования нового кластера знаний [8]. В процессе моделирования установлено, что уровень синергизма при взаимодействии знаний разных когнитивных практик зависит как от соотношения количества кластеров, введенных из этих практик в процесс синтеза, так и от числа активных субкластеров, участвующих в создании новых знаний.

Нелинейность интеллектуальных систем как одно из основных свойств, исследуемых синергетикой, обуславливает поливариантность самоорганизационных процессов в системах. Самоорганизация нелинейной динамической системы в данном случае понимается как возникновение в ее объеме хаоса со скрытым порядком, характеризуемым структурами фрактального типа, на основе которых возможен вероятностный прогноз состояний системы. В рамках нелинейной парадигмы в качестве решающих факторов эволюции интеллектуальных систем рассматриваются случайные флуктуации, которые при анализе линейных систем интерпретируются как внешние и несущественные помехи и которыми обычно пренебрегают. Поливариантность протекания процессов интеллектуальной обработки знаний предполагает наличие различных форм самоорганизации системы, а также альтернатив ее эволюции.

В одних и тех же условиях функционирования интеллектуальной поисковой системы возникают разные пути ее эволюции, причем это происходит как результат саморазвития внутренних процессов в ней. В этом отношении эволюционный процесс в интеллектуальной системе предстает как своего рода фрактальное, стохастическое блуждание в поле путей поиска знаний. Стохастизм интеллектуального процесса усиливается фактором неопределенности цели научного поиска, который обостряет такие характерные особенности решаемой неформализованной задачи, как неоднозначность и неполнота исходных данных о предметной области, динамически изменяющиеся знания в объеме стоящей задачи, относительно большая размерность пространства научного поиска [5].

Создание неравновесных условий функционирования интеллектуальной поисковой системы возможно путем задействования многочисленных факторов, важнейшим среди которых является вовлечение в поисковый процесс знаний различных когнитивных практик и научных направлений. Неравновесное со-

стояние интеллектуальной системы обусловливается также введением достаточно большого количества разнообразных баз знаний и баз данных, использованием сложных и разветвленных компьютерных алгоритмов и программ, реализацией широкого набора исследовательских способов и методик. Можно сказать, синергетический подход к развитию интеллектуальной системы научного поиска не только учитывает принцип когнитивной многогранности знаний, но и базируется на когнитивной многомерности интеллектуальной технологии.

Переход интеллектуальной системы в неравновесное состояние устанавливает когерентность знаний: так, знания, взятые из различных научных областей и когнитивных практик, в процессе взаимодействия начинают образовывать достаточно тесные связи, причем по мере удаления от состояния равновесия системы когерентность взаимовлияния знаний в огромной степени возрастает. Вдали от равновесия каждый кластер взаимодействует со всей системой знаний в целом и, соответственно, влияет на поиск итогового решения изучаемой проблемы. Можно сказать, что конечное число кластеров (ограниченный объем знаний) демонстрирует когерентное поведение, несмотря на их случайный набор и разнообразную внутреннюю организацию кластеров.

Таким образом, в интеллектуальной системе поиска знаний, находящейся в неравновесном состоянии, проявляются дальнотействующие корреляции, и система начинает вести себя как целое. Разнородные знания, полученные из разных когнитивных практик, перестают быть независимыми, обособленными, отчужденными друг от друга, появляется согласованный ансамбль, единая система взаимосвязанных (взаимозависимых и взаимовлияющих) знаний. Указанные процессы приводят к тому, что предположения и версии разной степени правдоподобия перестраиваются, сближаются, поглощаются друг другом, в результате чего часть из них исключается из рассмотрения. Это приводит к значительному уменьшению числа степеней свободы в интерпретации фактов и сведений, т. е. к упорядочению формирующейся системы знаний в интеллектуальной среде.

Фундаментальным механизмом, обеспечивающим реализацию нелинейности развития интеллектуаль-

ных систем научного поиска, выступает в синергетике совокупность бифуркационных явлений. Наличие точек бифуркации означает, что данная система в неравновесном состоянии достигает так называемого порога устойчивости, за которым для системы открывается возможность нескольких различных направлений развития. В нашем рассмотрении точки бифуркации – это, скорее всего, критические моменты научного исследования, когда накопившийся достаточный объем знаний или достижение некоторого промежуточного результата предопределяет поиск новых отправных пунктов для дальнейшего развертывания творческого процесса с привлечением другого набора сведений и методов их обработки. В качестве точки бифуркации рассматривается также момент установления ошибочности движения в определенном направлении в интеллектуальной среде, когда необходим возврат к одному из предыдущих этапов научного поиска.

Список литературы

1. Колешко, В. М. Эпистемология интеллектуальных систем научного поиска / В. М. Колешко, А. В. Гулай, В. А. Гулай // Вестн. БНТУ. – 2009. – № 4. – С. 87–99.
2. Микешина, Л. А. Философия познания. Полемиические главы / Л. А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 624 с.
3. Михайлова, Н. В. Психологические интенции тринитарного стиля философско-математического мышления / Н. В. Михайлова // Выш. шк. – 2007. – № 2. – С. 38–42.
4. Соловьев, В. С. Собрание сочинений: в 10 т. / В. С. Соловьев. – 2-е изд. (без даты).
5. Колешко, В. М. Значение фактора неопределенности цели в интеллектуальных технологиях научного поиска / В. М. Колешко, А. В. Гулай, В. А. Гулай // Вестн. БНТУ. – 2008. – № 6. – С. 72–80.
6. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
7. Гаврилова, Т. А. Базы знаний интеллектуальных систем / Т. А. Гаврилова, В. Ф. Хорошевский. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с.
8. Колешко, В. М. Саморазвивающаяся интеллектуальная система поиска знаний: синергетическая парадигма / В. М. Колешко, А. В. Гулай, В. А. Гулай // Теоретическая и прикладная механика: межведомствен. сб. науч.-метод. ст. – Минск: БНТУ, 2009. – Вып. 24. – С. 44–57.

РЕЗЮМЕ

Проанализирован принцип когнитивной многомерности знаний как основа синергизма интеллектуальной технологии творческого поиска. Рассмотрены особенности процесса синергетического развития интеллектуальной поисковой системы в условиях когнитивной многомерности. Представлены задачи и функции баз знаний в создании синергизма многомерной интеллектуальной технологии.

SUMMARY

The principle of cognitive knowledge multiplicity has been analyzed as the basis of synergism of the creative search intellect technology. Peculiar features of the process of the intellectual searching system synergetic development have been considered under conditions of the cognitive multiplicity. Tasks and functions of knowledge bases in establishment of synergism of the multiple intellect technology have been presented.

Сравнительный анализ концептуально-программных документов, определяющих развитие педагогического образования Беларуси, России, Украины

М. А. Андарало,
старший преподаватель
кафедры педагогики
Минского государственного
лингвистического университета

В постсоветский период в системе высшего педагогического образования Беларуси произошли значительные изменения организационного, структурного, содержательного и технологического характера. Тем не менее процесс совершенствования национальной системы подготовки педагогических кадров продолжается – идет активный поиск оптимального содержания образования, организационных форм и методов учебной работы. В этих условиях объективно возникает настоятельная потребность в изучении, научном анализе и творческом использовании зарубежного опыта функционирования систем высшего педагогического образования, в первую очередь опыта стран СНГ. Особый интерес представляет опыт таких стран СНГ, как Россия и Украина, генетические корни современных систем высшего педагогического образования которых, как и Беларуси, берут свое начало в недрах советской высшей педагогической школы.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 18.01.2010.

Первой из постсоветских государств, принявшей документы, определяющие стратегию и основные направления развития национальной системы подготовки педагогических кадров на длительную перспективу, была Беларусь. 18 апреля 2000 г. документ под названием «*Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь*» [4] был одобрен постановлением Совета Министров. Проект данного документа подготовил коллектив ученых-педагогов Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка. Концепция определила цель, принципы, задачи, основные направления, а также этапы реформирования национальной системы педагогического образования страны на период до 2010 г.

В целях реализации Концепции коллектив ученых БГПУ разработал, а Министерство образования республики 25 октября 2000 г. утвердило «*Программу реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь*» [7].

Вслед за Беларусью концептуально-программные документы в области перспективного развития национальной системы педагогического образования приняла Россия. 4 апреля 2001 г. коллегией Министерства образования была утверждена «*Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы*» [6]. Менее чем через год – 1 апреля 2003 г., отметив актуальность и своевременность подготовленного документа, коллегия Министерства образования России утвердила «*Программу модернизации педагогического образования*» [5].

В Украине первым документом, определяющим политику в области функционирования и развития национальной системы педагогического образования стала целевая комплексная «*Государственная программа «Учитель»*» [1], утвержденная постановлением Кабинета Министров Украины в марте 2002 г.

«*Концептуальные основы развития педагогического образования Украины и ее интеграции в европейское образовательное пространство*» [2] (далее – Концептуальные основы) утверждены приказом Министерства образования Украины 31 декабря 2004 г., т. е. через два года после принятия целевой комплексной Государственной программы «Учитель».

С целью выявления сходств и различий в принятых Беларусью, Россией, Украиной концептуально-программных документах, определяющих развитие национальных систем педагогического образования в постсоветский период, мы провели сравнительный комплексный анализ их структур и содержания. Анализ проводился по шести выделенным структурным и содержательным компонентам:

- проблемы, имеющие место в национальных системах педагогического образования;
- цели развития национальных систем педагогического образования;
- задачи развития национальных систем педагогического образования;
- принципы реализации целей развития национальных систем педагогического образования;

- основные мероприятия по реализации концепций (программ) развития национальных систем педагогического образования;
- хронологические рамки реализации концепций (программ) развития национальных систем педагогического образования.

Проблемы в национальных системах педагогического образования

Проблемы системы педагогического образования Беларуси, требующие первоочередного решения, обозначены в Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь. Как следует из содержания документа, актуальным для системы педагогического образования республики является:

- несоответствие существующей системы подготовки и переподготовки педагогических кадров как требованиям системы образования страны, так и запросам лиц, стремящихся получить педагогическое образование или повысить свой образовательный статус;
- отсутствие системы подготовки преподавателей педагогики и психологии для учебных заведений, в которых изучение этих предметов обязательное;
- отток научно-педагогических кадров из системы педагогического образования;
- недостаточное финансирование материально-технической базы педагогического образования [4, с. 4].

В Программе развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 гг. отмечается наличие следующих проблем:

- снижение престижности педагогического образования, понижение статуса педагога;
- отсутствие концепции непрерывного педагогического образования, нормативно-правовой базы и экономических механизмов ее реализации;
- неразработанность научных и научно-методических основ диагностики качества педагогического образования; отсутствие эффективного механизма повышения качества подготовки педагогических кадров;
- наличие противоречий между содержанием современного педагогического образования и требованиями, предъявляемыми в настоящее время школой, обществом и государством к личности и уровню профессиональной компетентности педагога;
- несогласованность методологических подходов при создании и реализации преемственных государственных образовательных стандартов и программ для всех уровней и ступеней педагогического образования, механизма их мониторинга;
- отсутствие научно обоснованного долгосрочного прогноза потребностей рынка образовательных услуг запросам личности и общества;
- недостаточный уровень поддержки и стимулирования фундаментальных и прикладных исследований, развития научных школ и научных направлений в системе педагогического образования [6, с. 8–9].

Актуальными проблемами для национальной системы педагогического образования Украины, зафиксированными в Государственной программе «Учитель», являются:

- отсутствие необходимой государственной поддержки в совершенствовании кадрового потенциала;
- низкий уровень заработной платы педагогических работников;
- неудовлетворительное состояние материально-технической базы педагогических учебных заведений;
- недостаточное обеспечение педагогических учебных заведений современными информационными средствами обучения;
- отсутствие связи между содержанием педагогического образования и достижениями педагогической науки и практики [1, с. 2].

Комментарий 1. Проблемы, стоящие перед системами педагогического образования Беларуси, России, Украины, непосредственно вычленены в концептуально-программных документах всех государств. Анализ проблем национальных систем педагогического образования, на которых сфокусировано внимание концептуально-программных документов, позволяет констатировать их сходство. Всю совокупность проблем национальных систем педагогического образования Беларуси, России, Украины можно объединить в три основные группы: 1) проблемы качества подготовки педагогических кадров; 2) проблемы финансового и материально-технического плана; 3) проблемы нормативно-правового функционирования систем непрерывного педагогического образования.

Цели развития национальных систем педагогического образования

Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь в качестве основной цели определяет «приведение структуры, содержания и качества подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями реформы школьного образования» [4, с. 5].

Цель развития российской национальной системы педагогического образования сформулирована в Программе развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 гг. Она заключается в развитии «исторически сложившейся системы педагогического образования на основе создания правовых, экономических и организационных условий формирования профессионально компетентной, социально активной, творческой личности педагога, повышения качества педагогического образования, оптимизации механизма управления системой педагогического образования при изменении образовательной парадигмы и динамичной социокультурной ситуации» [6, с. 14].

В соответствии с Концептуальными основами развития педагогического образования Украины и ее интеграции в европейское образовательное пространство основная цель развития национальной системы педагогического образования состоит в «создании такой системы педагогического образования, которая на основе национальных достижений мирового значения и устоявшихся европейских традиций обеспечивает формирование педагогических работников, способных осуществлять профессиональную деятельность на демократических и гуманистических

основах, реализовать образовательную политику как приоритетную функцию государства» [2, с. 1].

Комментарий 2. Цели перспективного развития национальных систем педагогического образования определены в концептуально-программных документах всех трех стран. По своей сути цели совпадают. Они ориентированы на повышение качества национального педагогического образования, обновление его содержания и структуры на основе отечественных традиций и современного международного опыта.

Задачи развития национальных систем педагогического образования

В Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь выделены три комплексные задачи:

- совершенствование учебно-воспитательного процесса;
- разработка и внедрение структуры подготовки специалистов;
- создание многоуровневой системы педагогического образования [4].

Свою конкретизацию комплексные задачи получили в Программе реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь [7].

В Программе развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 гг. в общей сложности определена двадцать одна задача, которые сгруппированы по пяти основным направлениям развития системы педагогического образования:

- совершенствование содержания и обеспечение качества педагогического образования (8 задач);
- ресурсное, материально-техническое и нормативно-правовое обеспечение учреждений педагогического образования (4 задачи);
- совершенствование управления системой непрерывного педагогического образования (3 задачи);
- организация конференций, семинаров, совещаний, курсов повышения квалификации (2 задачи);
- подготовка изданий для системы педагогического образования и освещение вопросов педагогического образования в СМИ (4 задачи).

Помимо этого в Программе модернизации педагогического образования, принятой после Программы развития, содержится еще тридцать три задачи модернизации российской системы педагогического образования [5].

В Концептуальных основах развития педагогического образования Украины и ее интеграции в европейское образовательное пространство сформулировано шесть задач развития педагогического образования:

- обеспечение профессионально-личностного развития будущего педагога на основах личностно ориентированной педагогики;
- приведение содержания фундаментальной, психолого-педагогической, методической, информационно-технологической, практической и социально-гуманитарной подготовки педагогических и научно-педагогических работников к требованиям информационно-технологического сообщества;

- модернизация образовательной деятельности высших педагогических учебных заведений;

- внедрение двухцикловой подготовки педагогических работников с образовательно-квалификационными уровнями бакалавра и магистра;

- совершенствование системы отбора молодежи на педагогические специальности, расширение целевого приема и осуществления подготовки учителей на основе договоров;

- оптимизация сети высших учебных заведений и заведений последипломного педагогического образования с целью создания условий для непрерывного образования педагогических работников [2].

Комментарий 3. Задачи перспективного развития национальных систем педагогического образования присутствуют в концептуально-программных документах каждой из стран. Формулировка задач в них близка по смысловому содержанию. Отличие заключается лишь в их количестве. Это объясняется тем, что в российских документах задачи расписаны более детально.

Принципы реализации целей развития национальных систем педагогического образования

В Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь отмечается, что достижение поставленной цели развития национальной системы подготовки педагогических кадров предполагает следование следующим принципам:

- доминирования эволюционной модели проведения преобразований;
- опоры на отечественные традиции при проведении преобразований;
- доступности и расширения возможностей получения педагогического образования;
- переориентации образования от операционализма к универсализму;
- преемственности и непрерывности педагогического образования;
- диверсификации типов учебных заведений;
- регионализации педагогического образования;
- повышения роли педагогической науки [4].

В российской Программе развития конкретно выделены только принципы обновления содержания педагогического образования (фундаментальность, универсальность, интегративность, вариативность, преемственность, практическая направленность).

В концептуально-программных документах Украины принципы реализации поставленных в них целей развития систем педагогического образования отдельно не выделены.

Комментарий 4. Принципы реализации цели перспективного развития системы педагогического образования конкретно прописаны только в белорусской Концепции. В то же время анализ содержания концептуально-программных документов, определяющих развитие национальных систем педагогического образования России и Украины, позволил установить, что реализация основных направлений развития систем педагогического образования, представленных в вышеуказанных документах, предполагает опору на идентичные, как и в белорусской Концепции, принципы.

Основные мероприятия по реализации концепций (программ) развития национальных систем педагогического образования

В белорусских концептуально-программных документах перечень основных мероприятий по развитию системы педагогического образования представлен в качестве Приложения к Программе реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь. Данное приложение содержит сорок три конкретных мероприятия.

Приложение к российской Программе модернизации педагогического образования также включает сорок три мероприятия. В соответствии с приоритетностью по срокам реализации они представлены двумя разделами. Мероприятия по развитию системы педагогического образования Украины определены непосредственно в содержании Государственной программы «Учитель».

Комментарий 5. Проанализировав спланированные мероприятия по развитию национальных систем педагогического образования Беларуси, России, Украины, мы установили их значительное содержательное сходство. Отличие заключается лишь в структуре планов мероприятий.

Хронологические рамки реализации концепций (программ) развития национальных систем педагогического образования

Временные рамки реализации принятой Беларусью Концепции развития педагогического образования ограничены 2000–2010 гг. Этот период включает три этапа: программно-организационный (2000–2002); организационно-внедренческий (2003–2005); коррекционно-завершающий (2006–2010).

Государственная программа «Учитель», принятая Украиной, рассчитана на период с 2002 по 2012 г. Программу предполагается решить в три этапа: 2002–2005 гг.; 2006–2010 гг.; 2011–2012 гг.

Программа развития педагогического образования России рассчитана на 2001–2010 гг.

Комментарий 6. Анализ хронологических рамок реализации концептуально-программных документов, определяющих развитие систем педагогического образования Беларуси, России, Украины, позволил установить их значительное сходство по продолжительности. Программы перспективного развития национальных систем педаго-

гического образования Беларуси и Украины рассчитаны на период в одиннадцать, а России – десять лет. Различие заключается лишь в том, что Концепция развития педагогического образования Республики Беларусь и принятая Украиной Государственная программа «Учитель» предполагают поэтапную (три этапа) реализацию намеченных мероприятий, а в Программе развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 гг. этапы не выделены.

Проведенный сравнительный структурно-содержательный анализ концепций и программ развития национальных систем педагогического образования Беларуси, России, Украины позволяет констатировать, что, несмотря на некоторую специфичность и определенные различия, эти документы объединяет близость методологических подходов разработчиков. Это нашло свое отражение в структуре концептуально-программных документов, зафиксированное в названиях разделов и их содержании.

Список литературы

1. Державна програма «Вчитель» [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=1&nreg=379-2002-%EF>.
2. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/tozv/knc.doc>.
3. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 29 дек. 2001 г., № 1756-П // Нар. образование. – 2002. – № 4. – С. 254–269.
4. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь: одобрена постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 18.04.2000, № 527. – Минск: БГПУ, 2001. – С. 1–13.
5. Программа модернизации педагогического образования: утв. приказом М-ва образования Рос. Федерации от 01.04.2003, № 1313 // Вестн. образования России. – 2003. – № 10. – С. 10–36.
6. Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы: утв. приказом М-ва образования Рос. Федерации от 24.04.01, № 1818 // Вестн. образования России. – 2001. – № 19. – С. 7–35.
7. Программа реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь: утв. Постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 25.10.2000, № 47. – Минск: БГПУ, 2001. – С. 1–19.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена сравнительному структурно-содержательному анализу концептуально-программных документов, определяющих развитие систем педагогического образования Беларуси, России, Украины в постсоветский период. Проведенный анализ позволил установить близость методологических подходов разработчиков этих документов, что нашло свое отражение в названиях разделов и их содержании. Несмотря на некоторую специфичность и определенные различия, общими для систем педагогического образования Беларуси, России, Украины являются цели, задачи, проблемы, основные направления перспективного развития.

SUMMARY

The article is devoted to the comparative structural-informative analysis of conceptual-program documents, which determine the development of pedagogical education systems of Belarus, Russia and the Ukraine in post-Soviet period. The incurred analysis admits the familiarity of methodological approaches used by vendors of these documents. It is reflected in the structures of conceptual-program documents, the names of their parts and contents. In spite of some peculiarity and curtain differences there are some common features typical for Belarusian, Russian and Ukrainian systems of pedagogical education such as aims, objects, problems and main directions of perspective development.

Оптимизация диагностирующей и контрольно-оценочной функций электронных средств обучения по дисциплинам социально- гуманитарного цикла

В. Л. Лозицкий,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных наук, философии и права Полесского государственного университета

В соответствии с принятой постановлением Совета Министров Республики Беларусь программой «Комплексная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007–2010 годы» в качестве одной из важнейших задач определена разработка и внедрение национальных информационных образовательных ресурсов, электронных средств обучения (ЭСО), а также научного и учебно-методического обеспечения процессов информатизации образования [1]. Для решения актуализируемых задач с учетом специфики предметов социально-гуманитарного цикла представляется важным определение теоретических и прикладно-ориентированных положений, учет которых поможет преодолеть господствующий в настоящее время эмпирический и фрагментарный, ориентированный на преобладание репродуцирования учебного материала, уровень использования ЭСО.

В качестве одной из таких основ целесообразно рассматривать положение об оптимизации комплекса функций ЭСО, в том числе диагностирующей и контрольно-оценочной, что связано с учетом их технологических и дидактических свойств, особенностей процесса познания, возрастных особенностей учащихся (студентов), спецификой предметного обучения.

В общетеоретическом и практическом аспектах оптимизация указанных функций ЭСО представляется целесообразной не только в рамках процесса создания программных продуктов, но и для эффективного выполнения ими своей дидактической роли, а также для разработки и реализации эффективных методов, приемов и средств системного применения электронных и традиционных компонентов УМК по социально-гуманитарным дисциплинам.

Проведенный нами анализ практики использования ЭСО в целях диагностики, контроля и оценивания учебных достижений студентов по социально-гуманитарным дисциплинам показывает, что применяемый диагностический и контрольно-оценочный инструментарий ЭСО не в полной мере оптимизирован по отношению к существующим критериальным требованиям интегральной десятибалльной системы оценивания и уровням усвоения содержания учебного материала. В этой связи педагогически целесообразным представляется проведение оптимизации функциональной составляющей ЭСО в соответствии с критериально-ориентированным подходом к созданию комплекса используемых в электронных компонентах УМК контрольных тестовых заданий и интерпретации результатов их выполнения.

Решение проблем повышения качества предметного обучения и создания научно обоснованной и эффективной системы оценивания его результатов представляется актуальным в современной дидактике. В методике обучения предметов социально-гуманитарного цикла остается далеко не полностью решенной проблема определения и разработки полноты параметров оценивания результатов обучения студентов, которая и в настоящее время является предметом научной дискуссии. Нам представляется, что совокупность определенных И. Я. Лернером [2; 3] качеств знаний, соотношенных с уровнями их усвоения, структурой учебно-познавательной деятельности, а также с видами учебных знаний, целесообразно рассматривать в качестве параметров оценивания в соответствии с нормативно заданными предметно-содержательными и содержательно-деятельностными критериями и показателями интегральной десятибалльной шкалы оценки учебных достижений студентов. В качестве инструментария для определения уровней учебных достижений учащихся в современной педагогической практике преподавания социально-гуманитарных дисциплин все чаще используют электронные компоненты УМК —

ЭСО, позволяющие при системном использовании их технологического и дидактического потенциала более эффективно решать задачи педагогической диагностики, контроля и оценивания. Как показывает анализ существующей практики разработки ЭСО, их авторы, как правило, не учитывают одно из важных положений дидактики в данной области – требование оптимизации диагностирующей и контрольно-оценочной функций проектируемых электронных компонентов учебно-методических комплексов, в том числе и по предметам социально-гуманитарной направленности.

Следует отметить, что диагностика результатов обучения не может быть сводима исключительно к традиционному пониманию проверки знаний, умений и навыков обучаемых. Если проверка знаний и умений процедурно предполагает выявление и измерение уровня и качества обученности студента, то диагностика, что чрезвычайно важно, выявляет результаты обучения в теснейшей взаимосвязи с путями, способами их достижения, определяет тенденции и динамику формирования учебных достижений. По А. В. Хуторскому, контроль и оценка являются особыми средствами обучения, с помощью которых корректируется образовательный процесс и определяется достижение поставленных дидактических целей, осуществляется выявление, измерение и оценивание знаний, умений и навыков учащихся [4, с. 433]. Результаты диагностики и контроля являются основой для оценивания результативности процесса усвоения содержания учебного материала и его последующей коррекции. Данное положение в наибольшей степени справедливо при осуществлении промежуточного, этапного контроля.

Осуществление педагогической диагностики и контрольно-оценочной деятельности с применением ЭСО предполагает управление процессом усвоения содержания учебного материала, а также формирование и развитие у студентов определенных интеллектуальных качеств. Нормативной базой при этом является разработанная и внедренная в учебный процесс высшей школы в Республике Беларусь интегральная десятибалльная система оценки знаний, умений и навыков. При этом, исходя из специфики процесса предметного обучения по дисциплинам социально-гуманитарного цикла, нормативно определены требования к уровню подготовки, представленные формулировками общеучебных и специальных способов деятельности по отношению к усвоению содержания учебного материала. Во взаимосвязи с данным положением в качестве одного из оснований для разработки структуры контрольно-оценочного инструментария нами определены уровни усвоения содержания учебного материала в соответствии с положениями интегральной десятибалльной системы оценивания учебных достижений студентов. Целесообразно отметить, что одним из важнейших условий эффективной реализации контрольно-оценочной функции ЭСО

является достижение студентами уровня понимания содержания учебного материала. На основании понимания осуществляется перевод содержания учебного материала в долговременную память, в том числе при его многократном вариативном повторении [5, с. 143]. Достижение обучаемым уровня понимания содержания учебного материала необходимо, на наш взгляд, рассматривать в качестве существенной диагностируемой характеристики осуществляемого процесса обучения, которая значима для оценки его успешности и эффективности. При этом применение знаний и умений в знакомой ситуации, а также творческий перенос знаний и умений в незнакомую ситуацию (четвертый и пятый уровни усвоения содержания учебного материала) рассматриваются нами в качестве продуктивных, позволяющих реализовывать ведущую роль теоретических знаний при соответствующем текущем проблемно-теоретическом изучении содержания учебного материала.

При проектировании контрольно-оценочного инструментария ЭСО и разработке их структурного и содержательного наполнения в качестве определяющих критериев целесообразно учитывать основные содержательные линии предметного обучения, закрепленные в положениях образовательного стандарта, а также компоненты учебного знания. К таковым относятся:

- *теоретические (включают в себя понятия разной степени обобщения, существенные причинно-следственные связи, закономерности развития, теоретические выводы, содержащие оценки фактов, обобщенную характеристику их существенных признаков, причин, следствий и значения);*
- *фактологические (содержат конкретные события, локализованные во времени и пространстве);*
- *методологические (включают в себя знания о методах, процессе и истории познания, о конкретных методах науки и различных способах деятельности);*
- *оценочные (включают в себя ознакомление с различными точками зрения на события).*

Процесс оптимизации диагностирующей и контрольно-оценочной функции ЭСО при создании данных компонентов УМК по социально-гуманитарным дисциплинам предполагает алгоритм реализации:

- *определение цели проведения контроля и оценки результатов обучения в соответствии с его задачами, а также для диагностики учебных достижений учащихся согласно требованиям образовательного стандарта и учебных программ;*
- *прогнозирование результатов обучения, конкретизированных в формулировках способов деятельности, которые соответствуют критериям интегральной десятибалльной шкалы оценивания;*
- *проведение качественного описания и количественного измерения содержания учебного материала, подлежащего усвоению;*
- *создание разноуровневых вопросов и заданий как основы для разработки тестово-диагностических комплексов, ориентированных на выявление соот-*

ветствующего уровня усвоения содержания учебного материала;

- апробация содержания созданных контрольно-оценочных материалов;
- коррекция формулировок вопросов и заданий с целью их адаптации к возрастным познавательным возможностям обучаемых и приведения в соответствие с показателями интегральной десятибалльной шкалы оценивания;
- установление с помощью комплекса разноуровневых вопросов и заданий исходной (промежуточной) и итоговой степеней обученности студентов в соответствии с традиционной таксономией уровней усвоения, используемой в отечественной дидактике по отношению к избранной познавательной области;
- сравнение исходной (промежуточной) и итоговой степеней обученности, которые в своей совокупности свидетельствуют об обучаемости учащихся, т. е. их способности усваивать и самостоятельно добывать знания с учетом показателей интеллектуального развития личности;
- обеспечение обратной связи, дающей информацию о переходе учащихся с одного уровня усвоения содержания учебного материала на другой для возможной последующей коррекции процесса обучения.

Представляется целесообразным отметить, что оптимизация контрольно-оценочной функции ЭСО возможна при выполнении следующих условий:

- системное применение электронных и традиционных компонентов УМК в их сочетании при учете возможности оказания компьютерной поддержки в процессе проведения системы учебных занятий и планировании их структуры;
- представление содержания учебного материала по хронологическому или проблемно-модульному принципам в соответствии с многокомпонентным составом учебных знаний при ведущей роли теоретических знаний, что обеспечивает проблемно-теоретический уровень изучения предметного содержания;
- определение специальных предметных умений, формирование которых у обучаемых обеспечивает достижение целей социально-гуманитарного образования и оценивается в соответствии с положениями интегральной десятибалльной шкалы;
- определение в качестве показателей учебных достижений студентов степени их обученности в соответствии с принятой таксономией уровней усвоения, а также диагностирование обучаемости на основе сопоставления показателей обученности на различных этапах учебно-познавательной деятельности;
- применение критериально-ориентированного подхода к созданию диагностического инструментария в соответствии с уровнями усвоения учащимися многокомпонентного состава содержания учебного материала;
- создание комплекса разноуровневых вопросов и заданий, ориентированных на выявление у обучаемых уровня усвоения содержания учебного материала.

В процессе реализации предлагаемого алгоритма важен этап создания комплекса разноуровневых вопросов и заданий как основы содержательного и инструментального наполнения конструируемых тестово-диагностических комплексов. В силу своих дидактических и технологических свойств тесты находят широкое применение в педагогической практике преподавателей. Тестовая форма контроля и оценивания позволяет осуществлять формализацию и унификацию, индивидуализацию и дифференциацию процесса обучения, коррекцию учебно-познавательной деятельности учащихся и управление качеством обучения, рационально использовать время учебных занятий и охватывать значительный объем содержания [6, с. 16]. С использованием ЭСО применение тестов позволит определять результаты усвоения содержания учебного материала, преодолеть субъективизм при выставлении отметок, обеспечить формирование у студентов мотивации к самостоятельной учебно-познавательной деятельности. В этой связи для оптимизации диагностирующей, контрольно-оценочной и корректирующей функций ЭСО представляется целесообразным осуществление корреляции уровней усвоения содержания учебного материала с типами, видами и формами тестовых заданий, которые максимально упрощают их формализацию и способствуют процедуре автоматизации процесса диагностирования (табл. 1).

Понимая педагогический тест как систему заданий возрастающей трудности и специфической формы, которая позволяет качественно и эффективно измерить уровень усвоения студентами содержания учебного материала, целесообразно в качестве подхода к составлению тестовых заданий использовать критериально-ориентированный подход в отличие от нормативно-ориентированного. За нормативно-ориентированным и критериально-ориентированным подходами стоит совершенно разная идеология составления заданий и измерительной процедуры. Комплексы тестовых заданий, конструируемые в соответствии с данными подходами, различаются по целям создания, методике отбора содержания, характеру распределения эмпирических результатов тестирования, методам их обработки, критериям качества тестов, интерпретации результатов испытуемых. Наиболее существенные различия между нормативно-ориентированным и критериально-ориентированным подходами в конструировании тестовых заданий и интерпретации их результатов представлены в табл. 2.

Ряд авторов в качестве наиболее приемлемой представляют ситуацию взаимного дополнения критериально-ориентированного и нормативно-ориентированного подходов к разработке тестов и интерпретации их результатов [7, с. 65]. В такой вариативности результаты выполнения комплекса тестовых заданий испытуемыми можно соотносить как с нормами, так и с содержанием теста.

Таблица 1

Корреляция уровней усвоения содержания учебного материала с типами, видами и формами тестовых заданий

Уровень усвоения содержания учебного материала	Тип, вид и форма тестовых заданий
I. Распознавание	на узнавание и различение (альтернативный выбор одного элемента из предлагаемого множества) задания закрытой формы
II. Воспроизведение знаний и умений на уровне памяти	на воспроизведение по памяти (альтернативный выбор нескольких элементов из предлагаемого множества) задания закрытой формы
III. Воспроизведение знаний и умений на уровне понимания	на воспроизведение на основе понимания и применения в знакомой ситуации (выстраивание последовательности из элементов предлагаемого множества; нахождение соответствия элементов предлагаемых множеств) задания открытой формы
IV. Применение знаний и умений по образцу	на применение знаний в частично незнакомой ситуации (свободно конструируемый ответ) задания открытой формы
V. Творческий перенос знаний и умений в незнакомую ситуацию	на добывание новых знаний, постановку проблемы и поиск путей ее решения; на проверку правильности решения проблемы (решение нетипичных проблемных задач) задания открытой формы

Таблица 2

Основные подходы при конструировании тестовых заданий

Критерии сравнения	Основные подходы	
	нормативно-ориентированный	критериально-ориентированный
Цель тестирования	возможность сравнения уровня подготовки испытуемых друг с другом в содержательной области	возможность аттестации испытуемого в соответствии с его уровнем усвоения в содержательной области
Область сравнения результатов испытуемых	результаты других учащихся	содержательная область или совокупность видов учебной деятельности
Диапазон охвата целей контроля	широкий, при охвате многих целей и видов учебно-познавательной деятельности	узкий, обычно охватывает несколько целей контроля
Используемые шкалы	нормативные (стандартные) шкалы при указанных среднем значении и отклонении в выбранной шкале	шкала процентов с оптимально выбранным одним критериальным баллом (несколькими баллами)
Репрезентативность охвата содержания предмета	умеренная, фрагментарная, обычно не включает все разделы	большая, обычно включает все разделы учебного материала
Разброс результатов учащихся (вариативность баллов)	высокий в связи с тем, что основная цель тестирования – дифференциация испытуемых по уровню подготовки	низкий, внутри результатов группы учащихся, превысивших по своим показателям критериальный балл, почти нет вариативности
Подбор заданий по степени усложненности	распределение оценок трудности приближено к нормальному (40–60 %)	распределение скошенное при уровне трудности основной части заданий 80–90 %
Уровень детализации области содержания	несущественен (выбор наиболее значимых элементов содержания)	подробный (разработка тестовой спецификации по всем элементам содержания)
Отбор и статистический анализ тестовых заданий	показатели тестовых заданий (уровень трудности и различающая способность) играют важную роль в отборе заданий; выбор заданий со средним уровнем трудности и высокой различающей способностью	отбор заданий по их соответствию спецификации и элементу содержания; статистические характеристики тестовых заданий используются для составления параллельных вариантов теста и для выбора оптимального критериального балла
Статистическая обработка результатов	результатирующие баллы базируются на статистических данных нормативной группы (специфической достаточно большой выборке испытуемых) и однозначно соответствуют им	индивидуальный балл испытуемого интерпретируется по отношению к доле учебного материала, усвоенного им успешно

Подобным примером являются контрольно-измерительные материалы (КИМ) Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ) в Российской Федерации. В практике проведения централизованного тестирования в Республике Беларусь попытка объединения двух подходов была предпринята при совмещении

процедуры выпускного экзамена за курс средней школы и вступительного экзамена в вуз [8, с. 9].

Оптимизация контрольно-оценочной функции ЭСО, осуществленная в своей полноте, позволяет:

- эффективно управлять процессом усвоения содержания учебного материала;

- *автоматически обрабатывать информацию о текущих и итоговых результатах изучения студентами предметного курса;*
- *осуществлять контроль качества учебного процесса;*
- *сопоставлять результаты контроля с предъявляемым знаниево-деятельностным эталоном;*
- *реорганизовать деятельность преподавателя и учебный процесс с увеличением доли занятий с применением ЭСО;*
- *прогнозировать успешность обучения студентов и представлять методические рекомендации по управлению процессом обучения;*
- *стимулировать творческую деятельность как студентов, так и преподавателей, формируя и развивая высокую мотивацию к продуктивной учебной деятельности, к самообразованию и поиску новых форм и путей обучения.*

Таким образом, в условиях осуществления разноразовного подхода к оценке успешности учебной деятельности обучаемых и контролю ее результатов (в соответствии с существующей десятибалльной системой оценивания) является актуальным создание адаптированного по отношению к имеющимся дидактическим требованиям диагностического и контрольно-оценочного инструментария для определения учебных достижений студентов, а также методики его применения при оптимизации всех функций с учетом специфики предметной направленности процесса обучения. В качестве такого инструментария по предметам социально-гуманитарной направленности могут рассматриваться ЭСО.

Оптимизация диагностирующей и контрольно-оценочной функций ЭСО по предметам социально-гуманитарного цикла обусловлена: потребностью в создании адаптированных задач высшего образования ЭСО; необходимостью эффективного осуществления электронными средствами обучения своей дидактической роли по управлению процессом усвоения студентами многокомпонентного состава учебных знаний на всех этапах учебно-познавательной деятельности при ее алгоритмизации; потребностью в разработке и реализации эффективных методов, приемов и средств системного применения

электронных и традиционных компонентов УМК по социально-гуманитарным дисциплинам.

Оптимизация диагностирующей и контрольно-оценочной функций ЭСО предполагает следующее: создание системы педагогических измерений, ориентированной на выявление уровней учебных достижений студентов; отбор, систематизацию и обобщение многокомпонентного состава содержания учебного материала; формирование и развитие у студентов специальных умений и технологических навыков, способствующих осуществлению исследовательского подхода в обучении, выработке и совершенствованию профессиональных компетенций.

Учет обозначенного подхода к оптимизации функций ЭСО позволит разработать эффективные методы, приемы и средства системного применения электронных и традиционных компонентов учебно-методических комплексов по социально-гуманитарным дисциплинам.

Список литературы

1. Комплексная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007–2010 годы: постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 1 марта 2007 г. № 265 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2007. – № 67. – 5/24853.
2. *Лернер, И. Я.* Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
3. *Лернер, И. Я.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории / И. Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
4. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика: учеб. пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.
5. *Бершадский, М. Е.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М.: Пед. поиск, 2003. – 256 с.
6. *Равен, Д.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Д. Равен; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.
7. *Звонников, В. И.* Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М.: Академия, 2007. – 224 с.
8. *Феськов, Н. С.* О мнимых и явных проблемах в централизованном тестировании / Н. С. Феськов // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 5. – С. 3–10.

АННОТАЦИЯ

На основании системного исследования теоретических и практико-ориентированных подходов к разработке и использованию в учебном процессе ЭСО, а также личного педагогического опыта автором определяются пути и средства повышения эффективности создания и применения данного компонента учебно-методического комплекса. Представленный материал может быть использован исследователями, методистами и преподавателями в качестве теоретических оснований при разработке ЭСО, а также их внедрении в педагогическую практику.

SUMMARY

On the basis of system research theoretical and practical approaches to working out and use in educational process of electronic tutorials, and also personal pedagogical experience by the author ways and means of increase of efficiency of creation and application of the given component of a methodical complex are defined. The presented material can be used by researchers, methodologists and teachers as the theoretical bases by working out electronic tutorials, and also their introduction in students' teaching.

Модель развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза

Л. П. Гимпель,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики Минского государственного
лингвистического университета;
О. В. Веремейчик,
преподаватель кафедры иностранных языков
Белорусского национального технического
университета

Моделирование как метод научного исследования создает возможности для более глубокого проникновения в сущность изучаемого феномена и позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании. Метод моделирования нашел свое отражение в трудах В. Г. Афанасьева, Г. Клауса, В. А. Штоффа и др. Применение метода моделирования в педагогической науке обосновано в исследованиях С. И. Архангельского, А. Н. Дахина, М. В. Кларина, В. М. Монахова, И. И. Цыркуна и др. Коммуникативную компетентность студента технического вуза мы определяем как интегральную характеристику профессионально и личностно значимых качеств будущего инженера, отражающую уровень его знаний, умений и опыта организации продуктивного взаимодействия по достижению социально ценного результата в конкретных условиях учебной и профессиональной деятельности.

Анализ понятия «коммуникативная компетентность» в интерпретации целого ряда авторов (Б. Бергман, В. А. Болотов, Ж. Делор, А. И. Жук, О. Л. Жук, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. Н. Кошель, А. В. Макаров, Д. Мунк, А. В. Хуторской, В. Хутмахер и др.) и наше собственное его толкование позволяют выделить такие ее компоненты, как личностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный.

Личностно-мотивационный компонент коммуникативной компетентности включает: направленность личности, мотивационно-целевые установки, совокупность личностных и профессиональных качеств будущего специалиста, обеспечивающих продуктивное взаимодействие.

Когнитивный компонент коммуникативной компетентности – это знания в области «коммуникативных дисциплин» (в нашем случае – социально-гуманитарных дисциплин), а также опыт оперирования этими знаниями: знания о правилах поведения в тех или иных коммуникативных ситуациях, знания о закономерностях протекания коммуникативных процессов. При этом важным признается не наличие знания как такового, а факт его использования при выполнении тех или иных действий, что коррелирует с понятием «умение».

Операционально-деятельностный компонент коммуникативной компетентности представлен коммуникативными умениями, позволяющими личности активно взаимодействовать в совместной деятельности с окружающими людьми. Коммуникативные умения мы рассматриваем как ядро коммуникативной компетентности студента технического вуза. Диапазон этих умений может быть достаточно широк и включает умения разного рода.

Анализ исследований [1; 2], выделенный компонентный состав коммуникативной компетентности студентов технического вуза дают основание выделить следующие ее критерии и показатели: личностный, когнитивный и практико-ориентированный.

Личностный критерий коммуникативной компетентности базируется на ценностях и личностных качествах студента, которые опосредуют развитие обозначенного феномена. Исходя из содержания личностно-мотивационного компонента коммуникативной компетентности студентов технического вуза, в качестве показателей личностного критерия мы выделяем эмпатию, направленность, коммуникабельность.

Основу когнитивного критерия коммуникативной компетентности составляют знания и опыт оперирования ими, которые позволяют осуществлять деятельность и взаимодействие. Для продуктивного взаимодействия будущему специалисту необходимы разноплановые знания: закономерностей развития личности; структуры коммуникативного процесса; способов организации взаимодействия; этапов решения коммуникативной задачи; основ управления взаимодействием; нравственно-этических норм взаимодействия; алгоритмов поведения в конкретной ситуации; стратегий поведения и их адаптации к определенным условиям.

Практико-ориентированный критерий позволяет судить не только о наличии коммуникативных умений, но и о степени их сформированности.

Исследователи А. К. Болотова, Л. А. Петровская, рассматривая состав умений в структуре коммуникативной компетентности, выделяют умения «*слушания и невербального поведения*». Приоритетное внимание слушанию авторы объясняют тем, что эта совокупность умений не формируется в рамках традиционной системы обучения. Акцент на невербальность взаимодействия они обуславливают неконтролируемостью большинства невербальных реакций со стороны сознания. По Е. М. Сидоренко, осуществление взаимодействия предполагает умение радоваться успехам коллег, проявлять терпимость, «заразить» идеями коллектив и сообща решать поставленные задачи.

Приведенная выше сущностная характеристика коммуникативной компетентности и выделенные критерии и показатели развития исследуемого феномена позволяют перейти к моделированию процесса развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза.

Для создания модели развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза следует определиться с ее компонентным составом, т. е. системой иерархически соподчиненных и взаимосвязанных компонентов. К таковым исследователи (С. И. Архангельский, А. Н. Дахин и др.) относят: целевой, содержательный и процессуальный.

Целевой компонент отражает общую идею модели и включает теоретико-методологические основания ее построения. Идея модели – обобщенное представление механизма развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза. Теоретико-методологическими основаниями построения модели мы определяем: 1) личностностный, деятельностный, системный, полисубъектный и компетентностный подходы; 2) положение о том, что ядром коммуника-

тивной компетентности выступают коммуникативные умения; 3) особенности овладения коммуникативной компетентностью в условиях технического вуза.

Реализация целевого компонента модели в формате данного исследования предполагает совместное формулирование (педагог + студенты) цели развития коммуникативной компетентности согласно заданной логике (социальный заказ ↔ вуз ↔ педагог ↔ студент).

Схематично целевой компонент модели развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза показан на рис. 1.

Содержательный компонент модели раскрывает сущность и особенности развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин.

Социально-гуманитарные дисциплины – это те учебные предметы, в содержание которых входит рассмотрение проблем общественного развития в прошлом и настоящем, изучение специфики бытия человека, мирового сообщества, белорусского социума, а также непосредственное обращение к человеку, к его интеллекту и эмоциям, к осознанию своего места в социуме и своего жизненного предназначения [3].

Понимая развитие как процесс перехода от низшего к высшему, от простого к сложному, из одного состояния в другое, более совершенное, нами выделены начальный, нормативный и оптимальный уровни развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза.

Для *начального уровня* характерно отсутствие или недостаточность знаний, необходимых для осуществления взаимодействия, шаблонность деятельности, неумение четко и быстро устанавливать деловые и партнерские контакты с людьми, отсутствие стремления расширять контакты, проявлять инициативу, смекалку, находчивость.

На *нормативном уровне* студент стремится к установлению новых деловых и товарищеских контактов, проявляет инициативу в коммуникативном взаимодействии. Он реагирует на чувства собеседника, лежащие на поверхности, испытывая при этом затруднения в их интерпретации. Обладает такими качествами, как толерантность, эмпатия, понимание.

Оптимальный уровень означает, что студент обладает устойчивой мотивацией к осуществлению коммуникативной деятельности, обобщению опыта, вариативности и целенаправленности действий, их творческому исполнению. На данном уровне будущий специалист способен прогнозировать поведение своего собеседника и адекватно воздействовать на него.

Содержательный компонент модели развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза представлен на рис. 2.

Процессуальный компонент модели отражает взаимосвязь между обобщенным механизмом развития коммуникативной компетентности и процессом управления развитием коммуникативной компетентности студентов технического вуза. Выявление обобщенного механизма развития коммуникативной ком-



Рис. 1. Целевой компонент модели развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза

петентности базировалось на понимании умения как способности личности к продуктивной деятельности по приобретению знаний и личностного опыта. Личностный опыт (в том числе коммуникативный) есть не что иное, как интериоризированный опыт социального взаимодействия. Интериоризация (фр. *interiorisation* – 'переход извне внутрь') – формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоения жизненного опыта [4].

Для нас представляет интерес тот аспект интериоризации, который обеспечивает трансформацию социального опыта взаимодействия в знания, умения, опыт и качества личности. Такой опыт социального взаимодействия студент приобретает в процессе учебной деятельности, в общении, посредством установления различного рода коммуникаций с субъектами окружающей среды, в том числе с субъектами образовательного пространства технического вуза.

Образовательное пространство технического вуза многомерно. Мы ограничиваем его рамками социально-гуманитарных дисциплин, и дальнейшие наши рассуждения будут касаться учебного коммуникативного пространства, под которым, вслед за С. В. Теряевой, будем понимать структурированную систему дидактических условий, обеспечивающих развитие коммуникативной компетентности студентов технического вуза [5].

Дидактические условия – это обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей [6, с. 124].

Помимо определенных дидактических условий коммуникативное пространство включает в себя совокупность различных видов коммуникации и межличностных отношений, которые устанавливаются между субъектами в процессе их деятельности и общения. В процессе своего функционирования субъекты создают коммуникативное пространство, и это коммуникативное пространство влияет на каждого из них.

С педагогической точки зрения проблема заключается не в том, чтобы создать учебное коммуникативное пространство, а в том, насколько сами студенты воспринимают его таковым; чтобы студенты были не просто объектами влияния этого пространства, а стали субъектами его созидания и совершенствования.

Создание учебного коммуникативного пространства в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин мы рассматриваем в качестве первого дидактического условия развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза.

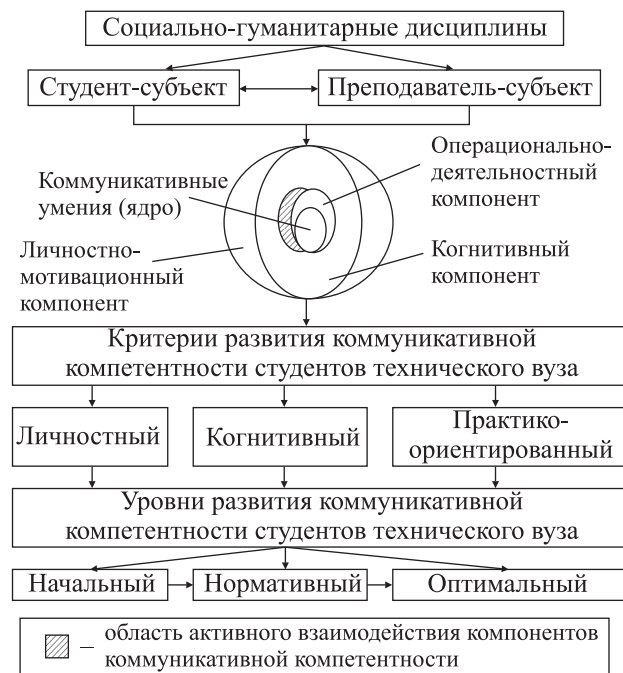
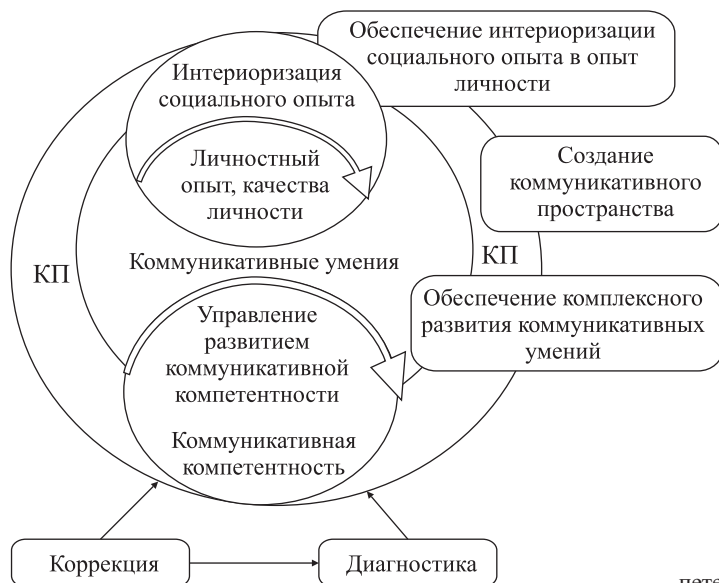


Рис. 2. Содержательный компонент модели развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза

В качестве второго дидактического условия развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза считаем правомерным определить интериоризацию социального опыта взаимодействия в личный опыт. Социальный опыт – это исторически отобранные и аккумулированные в общественном сознании людей формы осуществления социально значимой деятельности и взаимодействия. Социальный опыт, осваиваемый студентом, составляет суть содержания образования. Обращение к образовательным стандартам, учебным программам по социально-гуманитарным дисциплинам позволяет утверждать, что данные дисциплины обладают достаточным дидактическим потенциалом по развитию искомого феномена.

В качестве путей, обеспечивающих такую интериоризацию, мы определили совместное целеполагание учебной деятельности и использование активных методов обучения. Совместное определение цели учебной деятельности и принятие ее обучаемыми как лично значимой есть не что иное, как интериоризация целеполагания, без чего дальнейшее продвижение в содержательном и процессуальном планах представляется неэффективным. Активные методы – это способы побуждения обучаемых к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом [7]. В процессе активной познавательной деятельности учебная информация, идущая извне (от учебного коммуникативного пространства, от педагога, учебников и др.) переходит в личные знания и умения студентов, их опыт, свойства и качества личности, что и составляет суть интериоризации.

В качестве третьего дидактического условия развития коммуникативной компетентности студентов



Примечание: КП – коммуникативное пространство

Рис. 3. Процессуальный компонент модели развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза

технического вуза мы выделяем обеспечение комплексного развития коммуникативных умений.

Коммуникативные умения выполняют функцию обобщенных умений и обладают всем спектром их свойств. Умения называются обобщенными, когда их можно использовать при решении широкого круга задач не только в рамках одного предмета, но и на занятиях по другим учебным дисциплинам, а также в практической деятельности [8]. Важной характеристикой обобщенного умения является свойство широкого переноса. Сформированные на конкретном материале, они могут применяться при изучении практически всех учебных дисциплин. В связи с чем усиление межпредметных связей в процессе изучения студентами социально-гуманитарных дисциплин мы рассматриваем в качестве продуктивного средства в системе комплексного развития коммуникативных умений.

Управление развитием коммуникативной компетентности студентов технического вуза мы рассматриваем как важнейший фактор, обеспечивающий такое развитие. В нашем понимании управление – это

деятельность по рациональному использованию дидактического потенциала социально-гуманитарных дисциплин, всех способов, видов и форм организации учебной работы, обеспечивающая развитие коммуникативной компетентности студентов технического вуза.

Схематично процессуальный компонент модели развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза представлен на рис. 3.

Созданная модель представляет обобщенный механизм развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин.

Список литературы

1. Тармаева, Е. В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. В. Тармаева. – Улан-Удэ, 2007. – 174 л.
2. Тимашкова, Л. Н. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза: на материале изучения педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. Н. Тимашкова. – Минск, 2001. – 154 л.
3. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин: РД РБ 02100.5.227–2006. – Введ. 01.09.2008. – Минск: Метод. центр Нац. ин-та образования М-ва образования Респ. Беларусь, 2006. – 26 с.
4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Еврзнак, 2006. – 672 с.
5. Теряева, С. В. Организация коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в системе отношений «педагоги – дети – родители»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. В. Теряева. – Тюмень, 2006. – 204 л.
6. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновац. технологий, 2006. – 499 с.
7. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск: Аверсэв, 2004. – 336 с.
8. Леднев, В. С. Содержание общего среднего образования: проблемы структуры / В. С. Леднев. – М.: Педагогика, 1980. – 264 с.

АННОТАЦИЯ

В статье дано теоретическое обоснование модели развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза в контексте ее личностно-мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного компонентов, выделенных критериев (личностный, когнитивный и практико-ориентированный) и уровней (начальный, нормативный и оптимальный). Компонентный состав модели рассмотрен как система иерархически соподчиненных и взаимосвязанных компонентов, к которым отнесены: целевой, содержательный и процессуальный.

SUMMARY

This article deals with theoretical aspects of the model of students' communicative competence development at technical university. The communicative competence is shown in its personal-motivated, cognitive and operationally-active components; in its selected criteria (personal, cognitive, practically-oriented) and levels (initial, normative, optimal). The component structure of the model is viewed upon as a system of hierarchically subordinated and interrelated components: target, contented and processed components.

Эвристическое обучение в системе профессиональной подготовки будущих педагогов

Г. И. Якубель,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ специальной педагогики и психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка;

Н. Н. Лебединская,

магистр педагогических наук

Повышение качества высшего педагогического образования на современном этапе связано с подготовкой педагога нового типа – гуманиста-исследователя, обладающего выраженной творческой индивидуальностью, гибким и нешаблонным мышлением. В проекте обновленной концепции развития системы педагогического образования в Республике Беларусь решение данной задачи связывается с переходом от априорной модели профессиональной подготовки специалистов, акцентирующей сообщение знаний в готовом виде, к апостериорной, актуализирующей продуктивную самостоятельную учебную деятельность студентов, «открытие» и конструирование ими профессионального знания [1, с. 18–19].

На практике апостериорная модель педагогического процесса реализуется через применение таких образовательных технологий, как проблемное обучение, проекты, деловые и организационно-деятельностные игры, технология коллективной мыследеятельности и т. п. Более всего отвечает принципу апостериорности эвристическое обучение (от греч. *heurisko* – нахожу, отыскиваю, открываю»), изначально ориентированное на создание обучающимися духовных и материализованных образовательных продуктов и происходящее на этой основе творческое саморазвитие личности студента.

Историко-дидактический анализ проблемы эвристического обучения позволил выявить пять этапов его развития. Первый, античный, этап связан с именем Сократа, к философии которого восходит метод эвристической беседы – диалектического рассуждения, основанного на использовании иронии, индукции, наведения. Второй – этап эвристик – охватывает период Средневековья и Нового времени и связан с интенсивными поисками в науке, прежде всего в математике и философии, универсальных методов и приемов решения задач, позднее названных эвристическими (Р. Луллий, Р. Декарт, Г. Лейбниц, Б. Больцано и др.). Содержание третьего, методического, этапа (конец XIX – середина 80-х гг. XX в.) составила педагогическая интерпретация эвристик, завершившаяся их интеграцией в рамках эвристического (частично-поискового) метода обучения. В советской дидактике эвристический метод рассматривался как частный уровень проблемного обучения, предшествующий исследовательскому [2, с. 199–202]. Четвертый, технологический, этап (вторая половина 80-х – 90-е гг. XX в.) связан, главным образом, с работами А. В. Хуторского, «развернувшего» эвристический метод обучения в целостную педагогическую технологию. Эвристическое обучение, по А. В. Хуторскому, организуется так: знакомясь с новой темой, учащийся с помощью учителя формулирует личные цели учения, прогнозирует итоговый творческий продукт и форму его презентации, составляет план, отбирает средства и способы деятельности; изучение темы завершается представлением (защитой) созданных образовательных продуктов и рефлексией проделанной работы [3].

Современный, пятый, этап – назовем его дидактическим – характеризуется интенсивным развитием эвристического обучения «вглубь» и «вширь», переходом от дидактической эвристики к эвристической дидактике. В этом процессе можно выделить две диалектически взаимосвязанные тенденции. Первая связана с дифференциацией эвристического обучения, разработкой его альтернативных технологических вариантов. В этом отношении показательно научное творчество белорусского исследователя

В. В. Гринкевича, которым создан целый ряд педагогических технологий с эвристическим эффектом [4].

Кроме того, дифференциация эвристического обучения осуществляется по предметным областям, уровням и ступеням образования. Так, разнообразные методы и формы организации эвристического обучения учащихся школ представлены в исследованиях В. Н. Введенского, А. Д. Короля, И. С. Маслова, Н. В. Матецкого, Н. М. Плескачевича, Е. Е. Семенова; эвристике в высшем образовании посвящены работы Р. Т. Гареева, А. А. Деркача, О. В. Диривянкиной, Т. Ю. Зыбиной, Н. И. Куприянычевой. При этом по предметно-методической направленности преобладают исследования, выполненные на материале точных (физико-математических, технических) и юридических дисциплин, а также иностранных языков. Вопросы эвристики в системе профессиональной подготовки будущих педагогов рассматриваются ограниченным кругом исследователей (Д. И. Водзинский, Е. В. Дамианова, М. М. Левина, Е. А. Пчелина, И. И. Цыркун). Как результат, преподаватели педагогических вузов применяют недостаточно широкий спектр эвристических методов и форм обучения, не прослеживается системность и планомерность в использовании этих средств. Возникает парадоксальная ситуация: педагоги с вузовской скамьи ориентированы на организацию творческой деятельности учащихся, но в системе профессионально-педагогической подготовки все еще преобладает репродукция. А ведь К. Д. Ушинский в свое время справедливо отметил, что *«мы по большей части учим так, как нас самих учили, и исключения из этого правила слишком редки, чтобы можно было на них рассчитывать в деле народного образования...»* [5, с. 87].

Другая тенденция – интеграция эвристического обучения: а) внешняя, т. е. его комбинирование с другими перспективными образовательными технологиями (модульным, знаково-контекстным обучением, новыми информационными технологиями и др.); б) внутренняя – консолидация методов, приемов, организационных форм, частных технологий эвристической деятельности обучающихся и педагогов в рамках целостной дидактической системы. В данном контексте приобретает особую актуальность проблема разработки научно обоснованной системы эвристического обучения студентов педагогических специальностей.

Поставив решение обозначенной проблемы целью нашего исследования, мы исходили из принципа изоморфизма, развитого применительно к педагогическому образованию Н. К. Степаненковым [6]. Эвристическое обучение в педагогическом вузе, помимо общедидактических функций (стимулирующей, личностно развивающей и др.), выполняет также специфическую функцию профессиональной пропедевтики, иначе говоря, направлено на форми-

рование у студентов эвристической деятельности как компонента предстоящей профессионально-педагогической деятельности. Значит, проектируемая дидактическая система должна быть в структурном и функциональном отношении изоморфна (тождественна) эвристической деятельности педагога, за счет чего и обеспечивается возможность переноса студентами их вузовского образовательного опыта на обучение и воспитание учащихся.

Эвристическая деятельность в общем смысле есть приложение творческого мышления к решению нестандартных задач. Профессиональные задачи, встающие перед педагогом, всегда являются нестандартными, проблемными ввиду уникальности каждого участника педагогического процесса и культурно-образовательной среды любого уровня; невозможно их эффективное решение на основе лишь трафаретных схем, алгоритмизации, рутинного перебора вариантов. В этой связи эвристическая деятельность педагога рассматривается нами как деятельность, состоящая в нахождении и развитии идеи, принципа решения дидактической, воспитательной, управленческой задачи на основе вариативного сочетания эвристических методов и приемов, помогающих определить направление педагогического поиска.

На основе контент-анализа психолого-педагогической литературы, наблюдений, бесед, а также самоанализа личного опыта преподавания нами выделены три группы эвристических приемов (эвристика), применяемых педагогами, в том числе неосознанно, на интуитивно-эмпирическом уровне:

1) эвристики, предполагающие структурирование, перегруппировку или комбинирование имеющейся информации (инверсия, редукция, специализация, симметрия, суперпозиция, агглютинация, аналитические вопросы, последовательные приближения и т. п.);

2) эвристики, основанные на способности к прогнозированию и рефлексии, на особом рода чувствительности педагога к движениям души другого человека (эмпатия, экстраполяция, децентрация);

3) эвристики, в основе которых лежит ассоциативное мышление (аналогия, бинарные оппозиции, гирлянды ассоциаций).

Указанные приемы входят в структуру эвристических методов, таких как метод каталогизации педагогических идей, метод рефлексивных дневников или основанные на синергетическом эффекте группового поиска методы мозговой атаки, синектики, открытой дискуссии, конференции идей.

Каждый из эвристических методов и приемов может быть использован на любом из уровней педагогического творчества: ситуационном, процессуальном, системном. На первых двух уровнях продуктом эвристической деятельности педагога выступают, как правило, различные методические усовершенствования: адаптация известных методов, средств,

форм обучения и воспитания к конкретным условиям, их комбинирование, варьирование, интерпретация, новые элементы в содержании учебного материала (в частности, разработанные самим учителем оригинальные учебные задачи или подобранные им эффективные примеры), педагогическая импровизация, доопределение поставленной руководством задачи.

В качестве примера рассмотрим некоторые педагогические решения, принятые учителем на основе использования эвристического приема инверсии («действия наоборот»). На уровне отдельно взятой педагогической ситуации инверсия проявляется в следующих случаях: вместо бесполезных призывов к тишине в «шумном» классе учитель применил громкое обсуждение проблемы в малых группах; отстающему в учебе школьнику были делегированы некоторые полномочия учителя на уроке (проверить правильность выполнения одноклассниками теста, помочь в подготовке и проведении демонстрационного химического опыта).

А вот пример использования инверсии на процессуальном уровне. Один из авторов данной статьи, начав преподавать географию в VIII классе средней школы, столкнулся с систематической неготовностью учащихся к уроку, безразличием к оценке. Педагогический диагноз был таков: усвоение достаточно сложного содержания материала затруднялось слабым развитием у школьников общеучебных умений и усугублялось практиковавшимся из года в год порочным способом проверки домашнего задания (на каждый пункт параграфа – один отвечающий у доски при пассивной зрительской роли одноклассников). Решению проблемы помогла нешаблонная постановка вопроса: а почему, собственно, школьник не имеет права заранее знать, что он будет отвечать, и почему одноклассники не имеют права помогать? Так родилась идея коллективного ответа домашнего задания, когда группа из 4–5 учащихся готовила один из вопросов темы и выступала перед товарищами. При этом ставились условия: доскональное знание материала; включение фрагментов занимательной информации; изготовленная своими руками наглядность; синхронный рассказу показ объектов на карте. Позднее группы стали обмениваться проблемными вопросами между собой и с аудиторией, использовали элементы театрализации, дарили одноклассникам распечатки тезисов своих выступлений в таблично-схематической форме.

На системном уровне использование эвристики связано с принятием стратегических решений, в результате которых рождаются педагогические инновации. Варианты системной инверсии: новаторская идея опережающего обучения С. Н. Лысенковой [7]; метод обратного эвристического диалога в очном и дистанционном обучении, разработанный А. Д. Королем [8].

Разумеется, собственно эвристические процедуры, составляющие ядро эвристической деятель-

ности педагога, не используются изолированно, а всегда дополняются логическими, организаторско-коммуникативными и рефлексивно-оценочными приемами, обеспечивающими детальную разработку и практическое воплощение педагогических замыслов. Немаловажную роль в этом процессе играют потребности, интересы, установки, цели, убеждения, идеалы, стимулирующие творческую мысль учителя, а также специальные знания в области эвристики.

В соответствии с принципом изоморфизма предлагаемая нами модель эвристического обучения студентов педагогических специальностей включает следующие компоненты:

- *потребностно-мотивационный* (формирование у студентов внутренней мотивации к творчеству в учебно-профессиональной деятельности);
- *информационный* (целенаправленное просвещение студентов, формирование у них знаний в области теории эвристики);
- *операциональный* (формирование у будущих педагогов умений, связанных с использованием эвристических и логических приемов и процедур для принятия решений в ситуациях с высокой степенью неопределенности);
- *организаторско-коммуникативный* (умения, позволяющие успешно планировать, организовывать собственную эвристическую деятельность, а также продуктивно участвовать в коллективном поиске решений);
- *рефлексивно-оценочный* (анализ, коррекция и прогнозирование хода и результатов эвристической деятельности).

Для практической реализации данной модели нами разработана методика эвристического обучения студентов, строящаяся на принципах первичности образовательной продукции обучающихся, взаимодействия вербально-логического и эмоционально-образного способов мышления, диалогичности, вариативности, рефлексии. Методика включает три стадии. Первая – стадия элементарной эвристической деятельности. Студентам предлагаются задания, упражнения, ситуации, предполагающие совершение умственных действий по принципу: один эвристический прием – одна оригинальная идея. Так, задания на применение инверсии выражаются в поиске и анализе педагогических альтернатив. Задания на применение аналогии ориентируют на установление внутри- и междисциплинарных связей. Тренировка эмпатии требует от студента вживания в образ участника той или иной педагогической ситуации (учителя, ученика, родителей). Постоянное и систематическое применение этих и других эвристик имеет следствием их отработку и усвоение.

Вторая стадия – проектно-творческая. Ее содержание составляет параллельная реализация в рамках целостной учебной темы (раздела) четырех базовых стратегий эвристического обучения: «диалог»,

«игра», «исследование», «взаимообучение». Каждая из этих стратегий объединяет относительно трудоемкие формы и методы, в основе которых, однако, лежит сочетание все тех же эвристических приемов:

- *стратегия «диалог»* – эвристическая беседа, учебная дискуссия, «мозговая атака», синектика, философско-педагогический дискурс;

- *стратегия «исследование»* – выполнение студентами учебно-исследовательских проектов, кейсов с последующей презентацией полученных результатов;

- *стратегия «игра»* – ролевые, деловые, организационно-деятельностные и иные дидактические игры, имитирующие ситуации из образовательной практики, с которыми могут столкнуться молодые педагоги (например, в ходе педагогической драмы «Педсовет» анализируются причины неудач в учебе ряда «учащихся» и совместно вырабатываются меры воспитательного воздействия);

- *стратегия «взаимообучение»* – педагогизация студенческой среды, делегирование студентам отдельных функций и полномочий преподавателя. Будущие педагоги охотно выступают в роли помощников преподавателя, лаборантов, консультантов по отдельным темам, авторов наглядных пособий, ре-

цензентов творческих работ товарищей, разработчиков тестовых заданий; под контролем преподавателя готовят и проводят фрагменты учебных занятий.

На третьей, рефлексивно-исследовательской, стадии студенты подводятся к осознанию развивающих эффектов эвристических методов и приемов обучения. Они уже не просто беседуют, дискутируют, исследуют, играют, но одновременно изучают беседу, дискуссию, игру как методы обучения; проводят комментированный разбор педагогических игр и ситуаций; вычленяют и переосмысливают полезные приемы в работе педагогов, с которыми сводила их школьная жизнь; формируют «банк хороших идей» (наподобие каталога эвристик для изобретателей в ТРИЗ); изучают и обобщают передовой опыт учителей по материалам периодической печати; осуществляют самоанализ и самокоррекцию учебно-познавательной деятельности; разрабатывают программу педагогического самообразования и творческого саморазвития на ближайший период. На данной стадии целесообразно организовать спецсеминар по выбору «Педагогическая эвристика», пролонгирующий и расширяющий практическое освоение студентами эвристической деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Примерное содержание спецсеминара «Педагогическая эвристика»

Тема, вопросы	Количество часов
Психолого-педагогические основы эвристической деятельности преподавателя. Понятие о творчестве. Творчество как философская проблема. Нейрофизиологические механизмы творческого мышления. Психология творческого мышления и структура творческих способностей личности. Эвристика как наука о творческом мышлении, ее становление и современное состояние	2
Эвристика педагога, ее место и роль в структуре педагогических решений. Понятие о педагогической эвристике. Проблемная педагогическая ситуация. Педагогическое решение, критерии его эффективности. Виды и принципы обоснования принимаемых решений. Эвристическая деятельность на различных этапах принятия решений (постановка задачи, предрешение, формулирование ограничений, формирование и оценка решения, выбор решения, организация исполнения и контроль). Взаимодействие эвристического и логического в творческом акте педагога	2
Эвристические методы и приемы педагогической деятельности. Методы и приемы педагога, основанные на структурировании, перегруппировке и комбинировании информации. Методы и приемы ассоциативного мышления. Эвристическая функция педагогической рефлексии, методы рефлексии и прогнозирования творческого поиска преподавателя. Эвристика и индивидуальный стиль педагогической деятельности преподавателя	2
Методы коллективной эвристики в педагогическом менеджменте. Мозговая атака и ее модификации. Синектика. Методы «Дельфа», «635», «данетика», «аукцион идей». Дискуссия, ее разновидности и правила проведения в педагогическом коллективе. Эвристический потенциал педагогических игр	2
Эвристическая деятельность учащихся как объект педагогического управления. Дидактические технологии с эвристическим эффектом как основа построения творческой образовательной среды учреждения образования. Технология прямого и обратного эвристического диалога. Обучение учащихся сознательному использованию эвристических приемов на основе учебных задач. ТРИЗ: классический вариант и современное прочтение. Эвристическое обучение по А. В. Хуторскому. Технологии моделирования и интерпретации объекта познания. Педагогические мастерские. Технология проекта. Эвристические возможности новых информационных технологий. Перспективы создания эвристического учебника	4
Учебно-научная конференция студентов по итогам работы спецсеминара и индивидуальных исследований	2
Итого	14

Экспериментальная проверка разработанной методики проводилась на базе Минского государственного высшего радиотехнического колледжа. В экспериментальной работе участвовали студенты предвыпускного (IV) курса, обучающиеся по специальностям «Программирование. Профессиональное обучение» и «Экономика. Профессиональное обучение». В начале и в конце экспериментального обучения проводилась диагностика степени сформированности у обучающихся структурных компонентов эвристической деятельности (выбранные ключевые показатели и диагностические методики представлены в табл. 2).

В процессе эксперимента нами была апробирована методика экспресс-диагностики творческого мышления «Педагогический синквейн». Она представляет собой адаптированный для нужд педагогической диагностики популярный прием активизации работы с учебными текстами. Студентам предлагается небольшой, объемом в полстраницы, текст, содержащий описание опыта известных педагогов (фрагменты работ А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, современных новаторов). На основе данного текста студент в течение 15 минут составляет синквейн – особого рода пятистишие, первые три строки которого (ключевое существительное, три ключевых прилагательных, четыре ключевых глагола) являются собой простейшую логико-семантическую модель текста, а четвертая и пятая строки (сжатый вывод и афоризм по поводу прочитанного) представляют собой интерпретации, требующие включения эвристических мыслительных приемов.

Анализ динамики ключевых показателей позволил констатировать: предложенная методика эври-

стического обучения содействует развитию способности к принятию творческих решений (особенно по переменным «интуитивность» и «творческие способности»), коммуникативно-лидерских умений (увеличилась степень делового и межличностного взаимодействия студентов в процессе совместной творческой деятельности), индивидуальной меры рефлексивности (студенты адекватно воспринимают конструктивную критику, корректируют свою деятельность, стремятся выработать собственное мнение по поводу изучаемых педагогических проблем, ставят задачи профессионального самовоспитания).

В анкетах студенты подчеркивали изменившееся в положительную сторону отношение к педагогическим дисциплинам, исчезновение скуки, снижение тревожности, расширение знаний и кругозора, возросший интерес к проблемам обучения и воспитания.

Совместный со студентами старших курсов и коллегами-преподавателями анализ хода и результатов экспериментального обучения позволил выделить ряд педагогических условий успешной реализации эвристического обучения. Перечислим эти условия.

Во-первых, фиксация эвристического аспекта в содержании преподаваемых дисциплин. Преподаватель ставит соответствующие задачи учебных занятий, подбирает учебный материал и виды деятельности студентов. Задания и вопросы «открытого» типа, тематика поисковых бесед, дискуссий, игр, кейсов, проектов, учебных исследований, обсуждение мировоззренческих, философско-педагогических, этических проблем, задания на рефлекссию проделанного поиска – все это включается в учебно-методические

Таблица 2

Диагностическое обеспечение методики эвристического обучения студентов

Компонент эвристической деятельности	Показатели	Диагностическая методика
Потребностно-мотивационный	Отношение к педагогике как учебной дисциплине	Анкетирование
Информационный	Осведомленность в области эвристики	Анкетирование
Операциональный	Уровень принятия творческих решений	Методика В. И. Андреева [9, с. 51–61]
	Уровень эвристических умений моделирования и интерпретации объекта познания	Экспресс-методика «Педагогический синквейн» (авторская)
Организаторско-коммуникативный	Уровень коммуникативно-лидерских качеств	Тестовая методика В. И. Андреева [9, с. 41–46]
Рефлексивно-оценочный	Уровень рефлексивности	Методика определения индивидуальной меры рефлексивности по А. В. Карпову [10, с. 391–396]

комплексы (УМК) по дисциплинам психолого-педагогического цикла.

Во-вторых, создание благоприятного интеллектуального и эмоционального фона учебной деятельности студентов за счет организации особой коммуникативной среды – эвристического общения, эмоционально и содержательно насыщенного, богатого подсказками, намеками, парадоксами, навещающего собеседников на продуктивные идеи. Эвристическая активность студентов стимулируется за счет занимательности, проблемности, новизны, разнообразности в преподавании, широкого использования интегративных связей психолого-педагогических дисциплин с другими областями науки, философией, художественной литературой, изобразительным искусством. Немаловажную роль играет свободный выбор обучающимся продуктивных заданий в соответствии со своими интересами и опытом, а также выбор творческих групп для совместной работы с одноклассниками.

В-третьих, направленность учебно-воспитательной работы на формирование у студентов духовно-нравственных качеств, активной жизненной и профессиональной позиции, четких педагогических убеждений и установок. Студент, вовлеченный не только в чисто образовательное, но и в широкое социальное творчество, в ценностно-ориентационную деятельность, имеет гораздо больше возможностей для формирования эвристических умений.

В-четвертых, непрерывное психологическое сопровождение образовательного процесса в вузе, организация тренингов креативности и тренингов общения для студентов, тесное сотрудничество преподавателя педагогических дисциплин и специалиста-психолога в плане диагностики и развития творческих способностей будущих учителей.

В-пятых, теоретическая, методическая и психологическая готовность преподавателя к осуществлению эвристического обучения студентов. Желательна специальная методическая учеба преподавателей (участие в тематических заседаниях кафедры, семинарах-практикумах, научно-практических конференциях и т. д.).

Итак, использованию эвристических приемов можно и нужно учить уже на студенческой ска-

мье. Содержание любой психолого-педагогической дисциплины представляет для этого богатый материал, но желательно также сведения по педагогической эвристике систематизировать в одноименном спецкурсе (спецсеминаре). Опыт эвристической деятельности, накопленный в студенческие годы, становится предпосылкой формирования личностно-творческого компонента профессионально-педагогической культуры учителя.

Список литературы

1. Концепция развития системы педагогического образования в Республике Беларусь: проект / П. Д. Кухарчик [и др.]; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2008. – 32 с.
2. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
3. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
4. Гринкевич, В. В. Педагогические технологии в современном лицее / В. В. Гринкевич // Нар. асвета. – 2005. – № 7. – С. 34–37; № 8. – С. 6–9; № 11. – С. 7–11.
5. Ушинский, К. Д. Проект учительской семинарии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. / К. Д. Ушинский; сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 81–88.
6. Степаненков, Н. К. Изоморфизм – основа технологии обучения будущих педагогов / Н. К. Степаненков // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 7. – С. 30–36.
7. Лысенкова, С. Н. Когда легко учиться: из опыта работы учителя начальных классов школы № 587 Москвы / С. Н. Лысенкова. – М.: Педагогика, 1994. – 144 с.
8. Король, А. Д. Метод эвристического диалога как средство активизации учебно-познавательной деятельности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Д. Король; Ин-т общ. средн. образования РАО. – М., 2002. – 22 с.
9. Андреев, В. И. Проверь себя. Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности / В. И. Андреев. – М.: Нар. образование, 1994. – 64 с.
10. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 424 с.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме применения перспективной образовательной технологии – эвристического обучения – в педагогическом вузе. Выделены этапы развития эвристического обучения в истории дидактики, изложена авторская концепция и методика формирования у будущих учителей приемов творческого решения профессиональных задач. Приводится примерное содержание спецсеминара «Педагогическая эвристика».

SUMMARY

The article is devoted to the problem of application of perspective educational technology – euristic training – in pedagogical higher education. The development stages of euristic training in didactics history are pointed out. The author's concept and methods of future teachers formation of the creative solving of professional problems are stated. The approximate contents of the special seminar «Pedagogical euristic» is represented.

Основы разработки комбинаторной среды обучения*

Л. С. Черепица,
ассистент кафедры
информационных технологий БГЭУ

Проблеме создания в вузе обучающей среды посвящены работы В. В. Гузеева, М. В. Кларина, Н. Ф. Масловой, В. Я Виленского, И. И. Цыркуна [1–5] и др. При создании электронно-образовательной среды вуза ученые акцентируют внимание на учебно-методических комплексах [5–9]. В контексте данного подхода нами разработана комбинаторная среда обучения (КСО) (лат. combination – ‘соединение, совокупность объединенных единым замыслом приемов, действий’) (рис. 1).

Проектирование КСО осуществлялось в соответствии с принципами системного подхода [5; 13]. Системный подход предполагает выделение системы, анализ ее структуры и каждой из ее частей. «Система – это некоторая целостность, состоящая из взаимосвязанных частей, каждая из которых вносит свой вклад в характеристики целого» [10 с. 30]. И. И. Цыркун [5] выделил следующие принципы системного подхода: конечной цели (абсолютный приоритет конечной цели); единого целого (части системы взаимосвязаны и изменение одной из них повлечет изменения других частей); модульного построения (выделение модулей и рассмотрение их совокупности); развития (изменяемость, способность к развитию, замене частей, расширению, накоплению информации); связности (рассмотрение любой части совместно с окружением); иерархии (введение иерархии элементов и/или их ранжирование); неопределенности (учет неопределенностей и случайностей); децентрализации (сочетание централизации и децентрализация в принимаемых решениях и управлении).

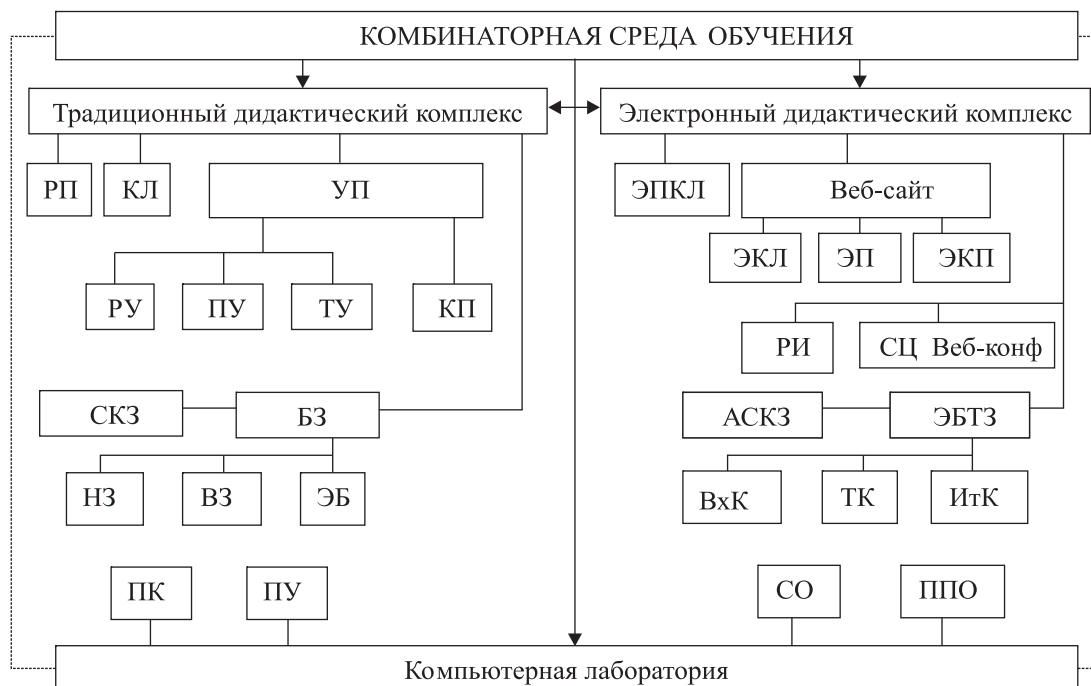
Методологической основой КСО выступает теория дидактического единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Согласно данной теории, содержательная и процессуальная стороны обучения неразрывно связаны между собой, взаимозависимы и взаимозаменяемы. Изменение любой из них приводит к изменению другой. Это выдвигает задачу обеспечения (в содержательном и процессуальном планах) такой учебной ситуацией, которая способствует принятию обучающимися целей, стимулирует мотивацию учения.

Рассмотрим состав КСО. Исходя из содержания подготовки специалистов экономического профиля в рамках дисциплин компьютерного информационного цикла в традиционный дидактический комплекс на системной основе были разработаны и включены следующие основные элементы: рабочая программа, курс лекций по дисциплине, учебные пособия и методические рекомендации, включающие лабораторно-практический комплекс с трехуровневыми заданиями (репродуктивный, поисковый, творческий), курсовой проект, содержащий варианты индивидуальных заданий, и система контроля знаний, используемая на различных ступенях методики интенсификации познавательной деятельности студентов.

Традиционный дидактический комплекс (ТДК) обогащен электронным дидактическим комплексом (ЭДК), при проектировании которого предусматривалась возможность его использования как в локальных, так и распределенных компьютерных сетях.

Рабочая программа (РП) представляет собой нормативный документ, определяющий назначение и место учебной дисциплины в системе подготовки специалиста, ее научное содержание и орга-

* Представлена навуковым кіраўніком **І. І. Цыркуном**, доктарам педагагічных навук



Примечание: РП – рабочая программа; КЛ – курс лекций по дисциплине; УП – учебные пособия с трехуровневыми заданиями (РУ – репродуктивный уровень, ПУ – поисковый уровень, ТУ – творческий уровень); КП – курсовой проект; СКЗ – система контроля знаний; БЗ – банк заданий (НЗ – набор заданий; ВЗ – вопросы к зачетам, ЭБ – вопросы к экзаменам и экзаменационные билеты); ЭПКЛ – электронные презентации курса лекций; ЭКЛ – электронный конспект лекций на образовательном веб-сайте; ЭП – электронные пособия; ЭКП – электронный курсовой проект; РИ – ресурсы Интернета; СЦ веб-конф – сценарий проведения Веб-конференций; АСКЗ – автоматизированная система контроля знаний; ЭБТЗ – электронный банк тестовых заданий (ВхК – входной контроль, ТК – текущий контроль, ИтК – итоговый контроль); ПК – совокупность персональных компьютеров; ПУ – периферийные устройства общего или специального назначения; СО – системное и сетевое программное обеспечение; ППО – прикладное программное обеспечение.

Рис. 1. Состав комбинаторной среды обучения

низационно-структурное построение. Она состоит из пяти разделов: целевая установка, организационно-методические указания, плановая таблица распределения учебного времени, содержание, литература.

Основной носитель содержания учебной дисциплины – курс лекций (КЛ). Структурно курс лекций разработан в виде дидактически взаимосвязанных, взаимозаменяющих и дополняющих друг друга частей – текстовой и электронной. Электронная часть в ЭДК представлена электронными презентациями (ЭПКЛ) и электронным конспектом лекций (ЭКЛ) на образовательном веб-сайте.

Электронные презентации курса лекций (ЭПКЛ) – наборы динамических и статических слайдов по каждой теме учебной дисциплины – программно реализованы на основе операционной системы Windows 2003 и приложения презентационной графики Microsoft PowerPoint 2003. Применение ЭПКЛ способствовало интенсификации и активизации познавательной деятельности студентов и позволило изучить больший объем учебного материала по сравнению с традиционной лекцией благодаря использованию полнофункциональных мультимедийных возможностей со средствами навигации, на-

глядности, применения анимационных эффектов и информационной насыщенности.

ЭКЛ на образовательном веб-сайте представлен набором веб-страниц с гипертекстовой структурой по темам изучаемой дисциплины. ЭКЛ содержит краткий конспект изучаемого материала (основные дефиниции, схемы, графики, диаграммы, глоссарии, литературу). Возможность доступа к материалам, расположенным на образовательном веб-сервере, в любое удобное время позволило рационально использовать учебное лекционное время, стимулировать активность и самостоятельность обучаемых, интенсифицировать их познавательную деятельность и получить доступ к учебным материалам в любое удобное время.

Следующим компонентом КСО являются учебные пособия [14]. Они разработаны в виде совокупности традиционных учебных пособий (УП) и электронного учебного пособия (ЭУП). При их создании мы использовали модульный подход. Модуль – это часть содержания образовательной дисциплины, которую должен усвоить обучающийся. Модуль значительно улучшает качество организации и проведения лабораторных и семинарских занятий, а так-

же самостоятельной работы обучающихся.

Согласно [10] принцип модульности предполагает цельность и завершенность, полноту и логичность построения единиц учебного материала в виде блоков модулей, внутри которых учебный материал структурируется в виде системы учебных элементов, соответствует требованиям системности и целостности, а также создает условия для организационного его восприятия и применения. П. А. Юцявичена [11] указывает, что при модульном подходе содержание представляется в законченных самостоятельных блоках, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по их применению.

Разработка учебного пособия соответствовала следующими требованиями к его содержанию: соответствие учебной программе; отражение полноты знаний и умений студента в соответствии с положениями Государственного образовательного стандарта; содержательная целостность; структурированность; использование различных форм представления знаний; включение задач и упражнений различной степени сложности; ясность и четкость формулировок задач и упражнений.

Разработанная нами структура учебных пособий включает набор модулей: информационный, операционный и контрольно-корректирующий (рис. 2). Информационный модуль состоит из введения и содержания. Введение содержит сведения, кратко характеризующие назначение пособия, требования к знаниям и умениям, необходимым при выполнении заданий; взаимосвязь заданий с различными формами организации учебного процесса; подходы к построению системы заданий в соответствии со спецификой дисциплины; требования к их представлению.

Содержание состоит из введения, теоретического минимума, без которого выполнение практических заданий невозможно, и посвящено практическому изучению использования компьютерных информационных технологий (КИТ) в гуманитарных и естественных областях знаний, перечня заданий, сгруппированных по темам курса, перечня контрольных заданий, соответствующих каждой теме.

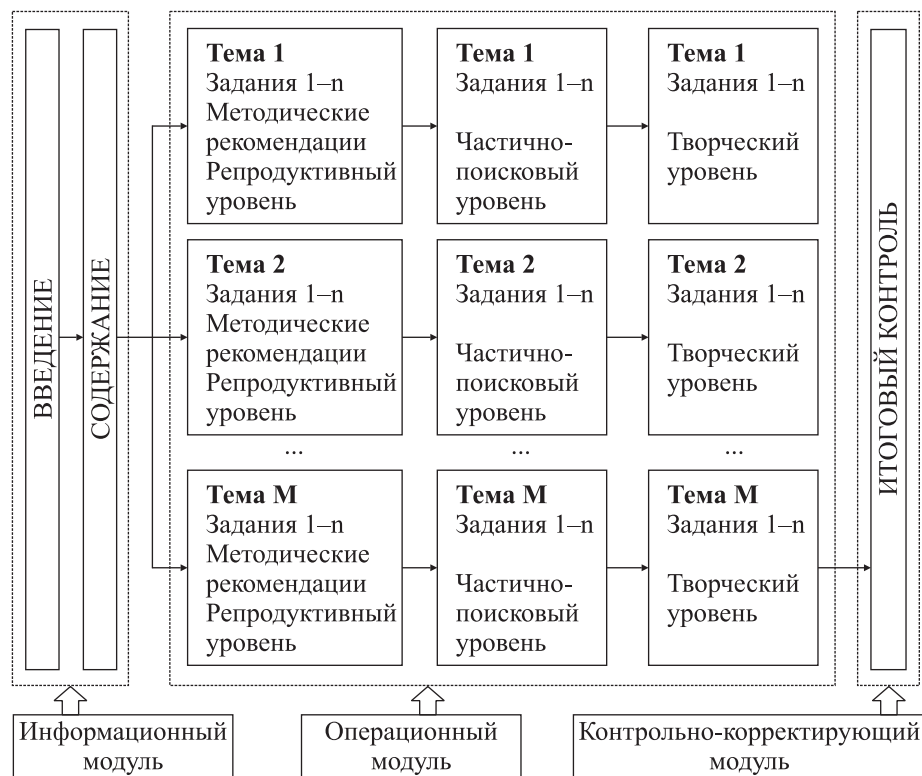


Рис. 2. Структура учебного пособия

Операционный модуль включает методические рекомендации и набор заданий репродуктивного, поискового и творческого уровней.

Методические рекомендации оформлены дифференцированно для отдельных тем и уровней заданий. Рекомендации включают: условия и порядок выполнения; пояснения к выполнению; примеры выполнения заданий каждого вида, уровня и формы; требования к результатам выполнения.

Для использования в обучении учебных заданий их необходимо упорядочить на уровне учебного материала (по И. Я. Лернеру) или на уровне замысла (по В. И. Загвязинскому). В научной литературе, в зависимости от признака, различают различные классификации, ориентирующиеся на деятельность обучающегося; деятельность обучаемого; содержание и структуру изучаемого материала; структурно-компонентный состав заданий.

Для интенсификации познавательной деятельности важным является такой признак классификации, который ориентирован на деятельность обучающегося. Сущностной характеристикой учебно-познавательной деятельности обучающегося является характер деятельности (репродуктивный, частично-поисковый и творческий). Чтобы достичь максимально возможных результатов за минимальное время, необходимо предусмотреть разные формы управления познавательной деятельностью [7].

Система разработанных нами учебных заданий содержит иерархию уровней сложности: репро-

дуктивный (РУ), частично-поисковый (ЧПУ), творческий (ТУ).

Задания репродуктивного уровня направлены на формирование базовых знаний, умений, навыков, прочных знаний обязательного минимума; ориентированы на пошаговый алгоритм выполнения и однозначность полученного результата; содержат достаточное количество экранных форм, что позволяет визуально разъяснить выполнение работы, увидеть результат выполненного задания.

Задания частично-поискового уровня отличаются применением аналитико-рефлексивных умений и навыков, предполагают знания расширенного курса, опираются на ранее разъясненные и выполненные задания.

К заданиям творческого уровня отнесли задания проблемного характера, направленные на самостоятельное обобщение и оценку учебного материала, его систематизацию и структурирование, применение ранее усвоенной информации путем ее преобразования, совершенствования и создания, логически развивающихся продолжений (самостоятельный поиск способа выполнения задания), использование межпредметных связей; объяснение проблемной ситуации, обоснование полученных выводов, всестороннюю оценку действий.

По степени формализации представления ответов использованы следующие формы заданий: формализованные, требующие кратких и точных ответов; неформализованные, допускающие представление нестандартных, свободных ответов.

По структуре в пособиях использованы следующие формы заданий: структурированные задания, состоящие из вопросов, которые направляют ход рассуждений студентов и предлагают содержание ответа заданной схемой; неструктурированные, не содержащие четкого алгоритма выполнения задания.

Изучение каждого модуля завершается проведением контрольных заданий, позволяющих установить уровень сформированности самостоятельных действий обучающихся, и коррекцией их учебно-познавательной деятельности. Структурная характеристика системы заданий, дополненная и уточненная на основе работы [12], представлена на рис. 3.

Электронное учебное пособие реализовано на основе PDF технологии (Portable Document Format) корпорации Adobe Systems Incorporated. PDF является мировым стандартом электронных публикаций,

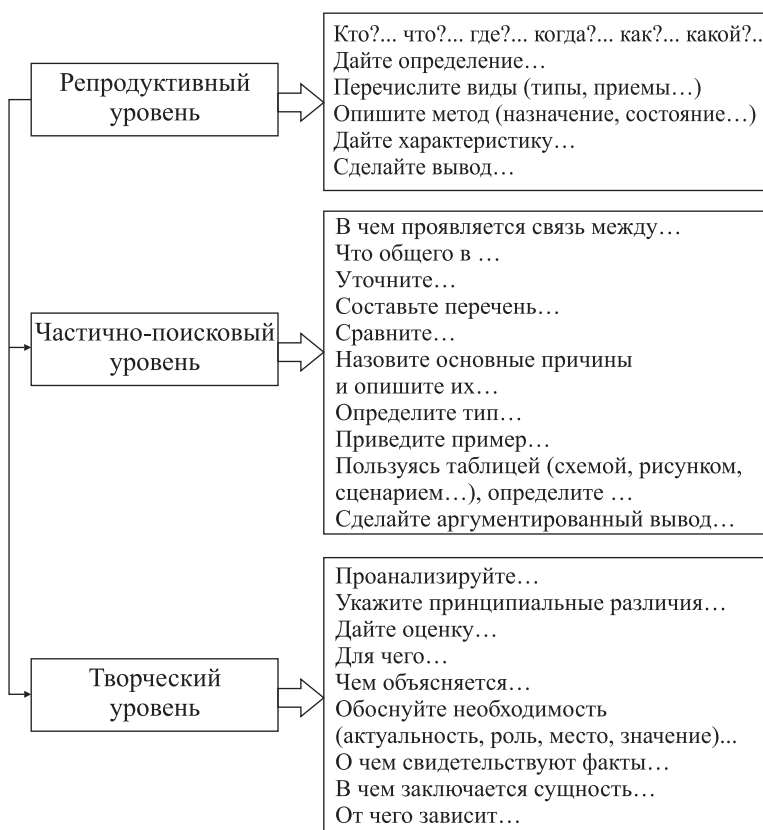


Рис. 3. Структурная схема системы заданий, ориентированная на интенсификацию познавательной деятельности обучающихся

принятым Международной организацией по стандартам (ISO 32000-1:2008). Электронное учебное пособие выполняет функции учебника и электронного тренажера.

К следующим компонентам КСО отнесены курсовой проект (КП), который содержит варианты индивидуальных заданий, и ресурсы Интернета (РИ), которые обеспечивают возможность выполнения заданий исследовательского характера.

Организация продуктивного взаимодействия и оперативной интерактивной обратной связи осуществляется средствами поддержки групповой работы – системой обмена сообщениями (e-mail). Использование электронной почты (e-mail) позволяет повысить эффективность коммуникаций, сократить временные и материальные затраты при обмене информацией.

Конференции с использованием приложения NetMeting применяются нами для обсуждения на лабораторных занятиях проблемных ситуаций по определенной тематике, консультаций по сложным разделам курса, обсуждения итогов [15].

Для обеспечения контрольно-оценочных функций в КСО предусмотрена работа в двух режимах: традиционном – система контроля знаний (СКЗ) и электронном – автоматизированная система контроля знаний (АСКЗ). Преимущества АСКЗ: организа-

ция централизованного контроля и высвобождение учебного времени за счет одновременного опроса всех обучающихся; ускорение процесса контроля знаний; повышение объективности всех форм контроля; устранение межличностных конфликтов между обучающим и обучающимися в случае неудовлетворенности обучающегося оценкой; обеспечение самоконтроля обучающихся во время самостоятельной работы [16].

Компьютерная лаборатория – набор аппаратных (совокупность компьютеров и периферийных устройств общего или специального назначения) и программных (системное, сетевое и прикладное программное обеспечение) средств, предназначенных для информационных ресурсов учреждения образования в целях обеспечения продуктивного информационного взаимодействия, предоставления доступа к образовательным ресурсам Интранета и Интернета.

Таким образом, автором разработана и внедрена в учебный процесс комбинаторная среда обучения, которая ориентирована на интенсификацию познавательной деятельности студентов. КСО представляет собой совокупность традиционного и электронного дидактических комплексов, программно-аппаратных средств, объединенных общим замыслом и тематикой под руководством обучающего, а также при самостоятельной работе обучающихся.

Интенсифицирующий потенциал КСО осуществляется за счет повышения информативной емкости содержания обучения на основе средств когнитивной визуализации, модульного структурирования учебного материала; использования электронного дидактического комплекса; комбинирования традиционных и электронных форм, методов и средств обучения; применения автоматизированных средств контроля; внедрения особых форм педагогической помощи обучаемым (супервизия) для преодоления познавательных затруднений в процессе обучения.

Список литературы

1. *Гузев, В. В.* Системные основания образовательной технологии / В. В. Гузев. – М.: Знания, 199. – 135 с.
2. *Кларин, М. В.* Педагогическая технология / М. В. Кларин. – М., 1989. – 248 с.

3. *Маслова, Н. Ф.* Ноосферное образование: технология, методология, методика / Н. Ф. Маслова. – М.: РАЕН, 1998. – 58 с.

4. *Виленский, В. Я.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман; под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд. – М.: Пед. об-во России, 2005. – 192 с.

5. *Цыркун, И. И.* Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск, 2000. – 326 с.

6. *Архангельский, С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. / С. И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1980. – 386 с.

7. *Бабанский, Ю. К.* Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский; сост. М. Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

8. *Беспалько, В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1995. – 149 с.

9. *Литвак, Б. Г.* Разработка управленческого решения: учебник / Б. Г. Литвак. – 3-е изд. – М.: Дело, 2002. – 392 с.

10. *Третьяков, П. И.* Технология модульного обучения в школе: практико-ориентированная монография / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский; под ред. И. Б. Третьякова. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

11. *Юцявиченя, П. А.* Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявиченя. – Каунас, 1989. – 320 с.

12. *Меденцева, В. И.* Методические рекомендации по подготовке и разработке практикума учебной дисциплины / В. И. Меденцева, И. А. Шмелева. – СПб.: ГУП, 2002. – 18 с.

13. *Переудов, Ф. И.* Введение в системный анализ: учеб. пособие для вузов / Ф. И. Переудов, Ф. П. Тарасенко – М.: Высш. шк., 1989. – 367 с.

14. *Черепица, Л. С.* Практикум по компьютерным технологиям: учеб. пособие / Л. С. Черепица, Н. И. Березовский, Л. И. Крошинская. – Минск: ООО «БИП-С Плюс», 2009. – 186 с.

15. *Черепица, Л. С.* Методические рекомендации по коллективной работе в Netmeeting / Л. С. Черепица // Современные формы и методы обучения: сб. метод. рекомендаций / под ред. Г. В. Бороздиной, Л. А. Лобан, О. А. Сосновского. – Минск: БГЭУ, 2007. – Вып. III. – С. 99–110.

16. *Черепица, Л. С.* Автоматизированные тестовые системы: способы оценки, безопасность, варианты применения / Л. С. Черепица // Высш. шк. – 2007. – № 2. – С. 43–51.

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается необходимость переосмысления образовательной среды вуза с учетом внедрения электронных технологий. Автором разработана комбинаторная среда обучения, определены ее концептуальные основания, состав и структура. Выявлены условия интенсификации познавательной деятельности обучаемых и повышения качества обучения.

SUMMARY

In this article, the necessity of reconsidering of the university educational environment in conjunction with the usage of e-technologies is discussed. A combinatorial teaching medium has been developed, together with its conceptual basis, composition and structure. Also, the conditions of intensification of students' learning process and enhancement of teaching quality are defined.

«Синдром риска» в концепции общества позднего модернити Э. Гидденса*

Е. В. Михайлик,
аспирант кафедры социологии факультета
философии и социальных наук Белорусского
государственного университета

В социологии, призванной ассимилировать факты, явления и процессы, описывать, анализировать и объяснять социум, все чаще появляются попытки рассмотреть общество как пациента со всеми типичными атрибутами обозначенной социальной роли: амбулаторная карта, этиология и симптоматика заболевания, диагноз, лечение, профилактические и иммуностимулирующие процедуры. В истории болезни фигурируют «нацизм», «фашизм», «расизм», «инфантилизм», «терроризм» – множество диагнозов, суммирующихся в пеструю мозаику заболеваний. В начале XX в. швейцарский психиатр К. Г. Юнг называл состояние людей «безмерно разросшимся и раздувшимся детским садом» [4, с. 293–316]. В середине XX в. немецкий и американский философ и социолог, представитель франкфуртской школы Г. Маркузе ставил центральным вопросом своей исследовательской стратегии причины «болезни» современного ему общества и поиск выхода из кризисного состояния «одномерности» человеческого существования [3]. В конце XX в. польский социолог П. Штомпка выдвинул методологически эффективную и социально релевантную концепцию «социальной травмы» в результате исследования негативных, дисфункциональных последствий социальных и культурных изменений [8].

* Прадстаўлена навуковым кіраўніком **Л. Р. Цігарэнка**,
доктарам сацыялагічных навук, прафесарам

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 21.01.2010.

Быть диагностом особенно сложно, когда симптоматика заболевания нетипична, и приходится ставить диагноз, вводя в медицинскую практику новое заболевание. Современное общество – пациент, отличается крайним динамизмом и сложностью в результате свойственных ему процессов глобализации, детрадиционализации и разрушения конвенциональности. Быстрый темп жизни социума чреват риском шока столкновения с настоящим в предчувствии «шока будущего» [5]. Сейчас смысловая непрерывность жизненного мира сменяется его дискретностью, что делает его развитие непредсказуемым и даже пугающим. Социология, призванная описать современное общество, не просто не может проанализировать огромное количество все появляющихся событий и фактов социальной реальности, а уже «сбивается» на описание реальности, которой больше нет. Распад так называемого «организованного» модерна, постмодерн и глобализация – так можно предельно схематично обозначить основные вызовы быстро меняющегося мира, на которые западная социальная теория отвечала перестройкой категориальных структур, пересмотром собственных предпосылок, переопределением статуса и задач теоретического знания.

Глубокая перестройка концептуальных оснований в западной социологии может быть понята как реакция на «декомпозицию идеи общества» [7]. Так, после распада «организованного модерна» на рубеже 60–70-х гг. XX в. образовалось два направления социальной мысли, цель которых – восстановление репрезентационных способностей социальной теории, находящейся в кризисе и теряющей свое значение как моральная и политическая доктрина, способная быть руководством для практики [2, с. 13]. Итак, выделим две стратегии описания «нового» общества:

1) постмодернистская (Ж. Бодрийяр, З. Бауман и др.), суть которой сводится к идее «исчезновения социального» и позиции «завершения модерна»;

2) «поздне(нео-)модернистская» (Э. Гидденс, Ю. Хабермас, П. Бурдьё и др.), суть которой в идее переосмысления модерна, сводящейся к позиции его продолжения. Последняя стратегия, по существу, – попытка такого кардинального переосмысления феномена модерна, которое позволяет определить наличное состояние дел не как постмодерн, а как продолжение и радикализация модерна («поздний модерн», или «радикальный модерн»).

Одну из версий теоретического описания современного социального мира в рамках второй стратегии теоретического анализа современного общества предложил английский социолог Э. Гидденс. Творчество ученого можно разделить на несколько этапов. Так, в работах 70–80-х гг. XX в. [9; 11; 14; 18] Э. Гидденс развил оригинальную концепцию,

названную ім «*теорией структуризации*», суть которой заключалась в нивелировании противоречий проектов структурного функционализма и понимающей социологии. 80–90-е гг. XX в. ознаменовали новый этап в творчестве английского социолога, когда категориально-понятийный потенциал теории структуризации был использован Э. Гидденсом для пере-осмысления модерна [10; 13; 15; 19]. Критикуя постмодернистскую диагностику времени, он приходит к выводу, что современное ему состояние общества определимо как «*поздний модерн*» (не как «*постмодерн*»), а одной из основных характеристик современного социума является глобализация социальной жизни. Таким образом, осуществленное им переосмысление модерна «*координировала*» теория структурирования, которая хронологически предшествовала концепции «*позднего модерна*» в качестве общетеоретической базы. В этом смысле концепция «*позднего модерна*» представляет собой форму дальнейшего развития и одновременно средство самобоснования «*теории структуризации*».

В основу своего проекта модерна Э. Гидденс положил идею высокого динамизма социальной жизни, ввиду чего его концепция может служить образцовым примером социально-научной теории быстро меняющегося мира. Кроме того, социолог называет динамизм самой очевидной отличительной характеристикой современного общества, апеллируя к беспрецедентным темпу, масштабу и глубине изменений. Мир позднего модернити становится «*бестормозным*» или миром с «*отказавшими тормозами*» [7], в ходе каузального анализа процессов в котором автор выделяет три фактора, раскрывающих динамичный характер современной жизни:

- «*разделение времени и пространства*» (*separation of time and space*): отличительной особенностью разделения пространства и времени является образование нового измерения «пустого времени» (метафорой такого времени являются механические часы). «*Опустошение времени*» напрямую связано с «*опустошением пространства*», так как временная согласованность социальных практик является основой контроля над пространством [13, с. 18]. Э. Гидденс апеллирует к тезису, что социальная организация современного общества предполагает точную координацию действий большого количества людей, которые удалены друг от друга в пространстве и времени с замечанием, что при этом временные и пространственные характеристики действия существенно связаны, но уже не посредством места. Таким образом, «*опустошение времени и пространства*» в видении автора представляет собой диалектический процесс, регулирующий социальную деятельность вне привязок к локальным контекстам действия. Модерная социальная организация пред-

полагает точную координацию действий многих людей, значительно удаленных друг от друга в пространстве и времени. Отстаивая описанную точку зрения, Э. Гидденс подчеркивает важность категорий «*пространства*» и «*времени*»: «*Не существует никаких универсальных социологических законов, независимых от времени и места: все социологические генерализации правомерны в пределах определенных исторических контекстов*» [9, с. 166];

- «*открепление*» (*disembedding*) социальных институтов: «отрыв» социальных отношений от локальных контекстов [13, с. 17]. Э. Гидденс конституирует понимание динамизма современного общества, в котором обозначенный «отрыв» вызывает беспрецедентное ускорение пространственно-временной дистанции. Социолог описывает и основные механизмы «открепления»: «*символические значки*» и экспертные системы, представляющие собой две основные разновидности «*абстрактных систем*». Так, «*символические значки*» представляют собой средства обмена с конвенциональной ценностью и поэтому понимаемы в рамках различных контекстов. Среди таких «*символических знаков*» можно выделить деньги, но не деньги как данность, а деньги как функция, заключающие в скобки время (деньги являются средством кредита) и пространство (конвенциональная ценность денег связывает активность людей, которые лицом к лицу никогда не встретятся). Экспертные системы заключают в скобки время и пространство посредством узкоспециализированного знания, обладающего значимостью независимо от личности пользователя;

- «*рефлексивность*»: универсальное свойство человеческого поведения в рамках схемы «*рационализация*» – «*мотивация*» – «*рефлексивный мониторинг*». Таким образом, постоянный «рефлексивный мониторинг поведения» является интегральным моментом любого человеческого действия. В современном обществе рефлексивность «разворачивает» новый «угол зрения»: социальные практики постоянно критически оцениваются и трансформируются в свете перманентно поступающей о них информации. Только в эпоху позднего модерна человеческие практики пересматриваются столь радикально, что, по Э. Гидденсу, формируют презумпцию всеобъемлющей рефлексивности [13, с. 39].

Помимо динамизма среди принципиальных черт предложенного проекта общества модерна Э. Гидденс называет его институциональную многомерность, представленную четырьмя взаимосвязанными, но не сводимыми друг к другу «*институциональными осями*»:

- «*индустриализм*», который определяется Э. Гидденсом как система социальных отношений, основанных на широкомасштабном использовании ма-

териальной силы и машинерии в производственных процессах;

- *капитализм*, т. е. система производства товаров, основанная на конкурентных рынках продукции и на коммодификации рабочей силы;

- *институты надзора*, являющегося основой существенного роста организационной власти, отличающей современный тип социальной жизни. Выделение этого аспекта вызвано тем, что некоторые существенные характеристики современного государства должны объясняться независимо от природы капитализма и индустриализма. В частности, его административную систему следует рассматривать именно в терминах контроля над населением, осуществляемого на основе сбора и использования информации;

- *формы монопольного контроля современного государства над средствами насилия в пределах своих четко определенных территориальных границ* [7].

Социальные системы общества позднего модернити представляют собой общества или социетальные тотальности, соответствующие перечисленным признакам:

- *ассоциация социальной системы с определенной «территорией обитания»;*

- *наличие легитимированных прерогатив относительно занимаемого пространства (особенно на использование материальной окружающей среды для получения еды, питья и крова);*

- *институциональная кластеризация практик среди участников в социальной системе;*

- *общее сознание (как дискурсивное, так и непосредственно практическое) принадлежности к инклюзивному сообществу с определенной идентичностью* [9, р. 46].

Помимо перечисленных признаков социетальные системы общества позднего модернити характеризуются высокой степенью рискогенности. Опираясь на концепцию У. Бека, Э. Гидденс определяет современный тип социальной жизни как «общество риска» [1]. Несмотря на заявление о том, что модерн лишь изменил «профиль риска», Э. Гидденс наделяет риск статусом ключевой характеристики социальной жизни людей: понятие риска в практическом сознании людей приходит на смену понятию Судьбы, «Колеса Фортуны» или «Воли Богов» для обозначения ситуаций, которые мы сейчас рассматриваем с точки зрения их рискогенности [16]. Перечислим дескрипции риска, которые, по мнению социолога, модифицировали «профиль риска»:

- *глобализация риска в смысле усиления интенсивности;*

- *глобализация риска в смысле распространения числа случайных событий, которые воздействуют на каждого или на большое количество людей;*

- *риск происходит из социализированной среды;*

- *развитие институционально признанной рискогенной среды затрагивает интересы миллионов людей;*

- *признание существования риска: отсутствие знания о риске не может быть конвертировано в «определенность» религиозным или магическим знанием;*

- *знание о риске широко распределено;*

- *признание ограниченности экспертного знания, не способное полностью предсказать возможные последствия.*

В социальном мире позднего модернити происходит радикальная детрадиционализация и «исчезновение природы» (здесь природа мыслится как независимая от человеческого действия и не являющаяся его продуктом среда). Сейчас человеческая деятельность вписывается в стереотипный сценарий калькуляции возможных последствий любого действия по шаблону «ЕСЛИ..., ТО...». Причем это относится как к индивидуальному поведению, так и к человечеству в целом: глобальные риски означают, что, с одной стороны, открываются неограниченные горизонты действия, с другой – очень вероятной становится возможность тотальной катастрофы. «Тем самым модерн стал экспериментом, проводимым во всемирном масштабе. Хотим мы того или нет, но мы все втянуты в большой эксперимент, в котором мы, как человеческие актеры, хоть и участвуем, но который при этом в некоторой неопределенной степени является нам неподконтрольным» [12, с. 117]. Таким образом, понятие риска не узкоспециализировано на индивидуальном аспекте действия: в обществе позднего модернити образуются обширные «среды риска» (risk environments), охватывающие большие массы людей или все человечество в целом (угроза ядерной войны, глобальной экологической катастрофы и др.). По словам Э. Гидденса, «понятие риска становится центральным в обществе, которое порывает с прошлым, с традиционными образами действия и которое открывает проблематичному будущему» (future-oriented society) [19, с. 111].

Э. Гидденс заключает, что риск, по сути, – мобилизующая динамика общества, стремящегося к самоизменению и переменам, желающего самостоятельно определять свое будущее, а не полагаясь на религию, традиции или капризы природной стихии. Более того, позитивное восприятие риска – это источник энергии, создающей богатства в современной экономике. Не принимать риск недальновидно, а принимать риск как таковой означает признавать, что ни один аспект человеческой деятельности не следует безусловно предустановленной линии, а все определяется сочетанием случайных событий.

Проводя демаркационную линию между двумя видами риска, английский социолог выделяет внешний (external) и производный (manufactured) риски. Внешний риск – это риск, причина которого лежит вне нас самих: она связана с традициями или законами природы. Этот вид риска отличается от риска «производного», появившегося как результат развития наших знаний о мире [17, с. 128]. Следовательно, существующий тип социальной жизни существенно характеризуется «созданной неопределенностью» (manufactured uncertainty), вытекающей не из стихийности природных процессов, а из действий самого человека.

Рискогенность современного социума подрывает чувство онтологической безопасности (ontological security), свойственное практическому сознанию человека. Сутью описываемого чувства безопасности является «базисное доверие» (basic trust) – бессознательная социальность индивида [19, с. 39], благодаря которой индивиды от одной ситуации к другой несут на себе своеобразный «защитный кокон», который обеспечивает чувство «неуязвимости», блокирующее негативные возможности в пользу позиции надежды [7]. Говоря обыденным языком, такое чувство онтологической безопасности – это предположение о том, что дерево не упадет на человека во время похода за грибами в лес, что таксист довезет до указанного места назначения, что неприятная жизненная ситуация разрешится позитивно; но риск того, что все случится наоборот, есть. Таким образом, присущий модерну исключительный динамизм социальной жизни кардинальным образом дестабилизирует и существенно трансформирует чувство онтологической безопасности, заставляя индивида быть повышенно рефлексивным, постоянно взвешивать риски и оценивать вероятность наступления тех или иных исходов.

В этой связи Э. Гидденс вводит понятие доверия, которое определяется социологом как феномен общества позднего модернити, характерный не только личности, но и «абстрактным системам» (суть понятия раскрывалась выше). «Доверие, – анализирует социолог, – может быть определено как уверенность в надежности некоторой личности или системы относительно данного комплекса последствий или событий, где эта уверенность выражает веру в честность или любовь другого лица или в правильность абстрактных принципов» [19, с. 34]. Солидаризируясь с Э. Гидденсом, впоследствии польский социолог П. Штомпка определил доверие как «ставку в отношении будущих неопределенных действий других», поскольку проблема доверия возникает в случае неопределенности и неконтролируемости будущих событий, в связанных с риском ситуациях [6, с. 10–18]. Доверие опосредуется исчислением опасностей и шансов, однако рациональный расчет не устраняет фунда-

ментальную неопределенность, характеризующую жизнь в «средах риска», поэтому всякое доверие неизбежно является до некоторой степени «слепой верой». Люди определяют «приемлемый риск», однако само рисковое действие направляется решимостью, основанной на авансированном доверии. Таким образом, доверие выступает в концепции Э. Гидденса как интегральная установка сознания, организующая и направляющая действия людей в так называемом «обществе риска». Механизм доверия наделяется статусом инструмента формирования и поддержания чувства онтологической безопасности в эпоху модерна. «Мы можем определить “безопасность” как такую ситуацию, в которой определенный комплекс опасностей нейтрализован или минимизирован. Опыт безопасности обычно опирается на баланс доверия и приемлемого риска», – пишет Э. Гидденс [19, с. 35–36]. Новый характер рисков требует соответствующего изменения механизмов доверия, обеспечивающих поддержание чувства онтологической безопасности: по Э. Гидденсу, в посттрадиционном обществе социальные отношения формируются на основе «активного доверия». Это значит, что доверие абстрактным системам и другим индивидуумам инвестируется индивидом с учетом возможных альтернатив. В условиях отсутствия безусловных авторитетов люди должны самостоятельно принимать решения о том, мнению какого из спорящих экспертов отдать предпочтение. Мир неограниченной рефлексивности – это мир умных людей, причем именно clever, а не intelligent, т. е. дело не в том, что «профаны» повально становятся интеллектуалами, а в том, что для того, чтобы вообще выжить в мире без абсолютной системы отсчета, индивиды в своей повседневной жизни должны самостоятельно интерпретировать происходящее и активно адаптировать экспертное знание к профилю собственной ситуации [7]. «Активное доверие – это доверие, которое должно завоевываться, а не следовать из предустановленных социальных позиций или гендерных ролей. Активное доверие предполагает автономию, а не препятствует ей, и является мощным источником социальной солидарности, коль скоро согласие свободно дается, а не навязывается традиционными принуждениями» [10, с. 14]. Еще одним механизмом поддержания чувства безопасности и онтологического доверия Э. Гидденс называет «принцип перестраховки» (precautionary principle), следуя которому меры по решению проблем следует предпринимать, даже если научные данные о них ненадежны. «Модерная рефлексивность в действительности подрывает разум по крайней мере там, где разум понимается как получение достоверного знания. Мы живем в мире, организованном рефлексивно применяемым знанием, но, в то же время, мы не можем быть абсолютно уверены ни в каком элементе наличного знания» [19, с. 39].

Таким образом, диагностируя «синдром риска» общества позднего модернити Э. Гидденса, составим «амбулаторную карту больного»:

Пациент: общество позднего модернити Э. Гидденса.

Диагноз: «синдром риска».

Симптоматика:

- повышенная рискогенность;
- появление новых сред риска;
- некалькулируемость рисков;
- изменения профиля риска;
- доминирование «рукотворного» риска над «нерукотворным»;

- падение онтологического доверия.

Этиология:

- процессы в современном обществе;
- глобализация;
- детрадиционализация;
- деконвенционализация;
- «конец Природы»;
- крайний динамизм

Профилактика: принцип перестраховки.

Иммуностимуляторы:

- авансированное доверие;
- активное доверие.

«Синдром риска» – «болезнь» современного общества, представляющая собой устойчивое сочетание симптомов, результирующихся в едином патогенезе общества позднего модернити Э. Гидденса. Критическое переосмысление общества предполагает снижение идеи прогресса в пользу идеи непрерывного изменения: историчность, характерная для современного типа социальной жизни, обращает людей к будущему, которое понимается как принципиально открытое и непредопределенное. Рост рефлексивности социальной жизни не означает роста ее подконтрольности, а увеличение знания о социальном мире парадоксальным образом оборачивается уменьшением его предсказуемости, следовательно, возрастанием рискогенности.

Список литературы

1. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек; пер. с нем. В. Седелника и Н. Федоровой; послесл. А. Филиппов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
2. Леденева, А. В. Современная социальная теория: Бурдье, Гидденс, Хабермасс / А. В. Леденева. – Новосибирск, 1995. – 120 с.

3. Маркузе, Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе; пер. с англ.; послесл., примеч. А. А. Юдина; сост., предисл. В. Ю. Кузнецова. – М.: АСТ, 2002. – 526 с.

4. Юнг, К. Г. Проблемы души современного человека / К. Г. Юнг // Проблемы души нашего времени. М.: Прогресс, 1994. – 235 с.

5. Тоффлер, Э. Шок будущего / Э. Тоффлер; пер. с англ. – М.: АСТ, 2002. – 557 с.

6. Фреик, Н. В. Концепция доверия в исследованиях П. Штомпки / Н. В. Фреик // Социол. исслед. – 2006. – № 11. – С. 10–18.

7. Фурс, В. Н. Критическая теория позднего модерна Э. Гидденса / В. Н. Фурс // Социол. журн. [Электронный ресурс]. – 2001. – № 1. – Режим доступа: http://www.i-u.ru/biblio/archive/furs_critical_pheoru.

8. Штомпка, П. Социальное изменение как травма / П. Штомпка // Социол. исслед. – 2001. – № 1. – С. 6–16.

9. Giddens, A. A contemporary critique of historical materialism / A. Giddens. – L.: Macmillan, 1981.

10. Giddens, A. Beyond Left and Right: The future of radical politics / A. Giddens. – Cambridge: Polity Press, 1994.

11. Giddens, A. Central problems in social theory / A. Giddens. – L.: Macmillan, 1979.

12. Giddens, A. Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft / A. Giddens // Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse / U. Beck, A. Giddens, S. Lash. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.

13. Giddens, A. Modernity and self-identity: Self and society in the Late Modern Age / A. Giddens. – Cambridge: Polity Press, 1991.

14. Giddens, A. New rules of sociological method / A. Giddens. – L.: Hutchinson, 1974.

15. Giddens, A. Preface to the second edition / A. Giddens // A contemporary critique of historical materialism / A. Giddens. – 2nd ed. – L.: Macmillan Press, 1995.

16. Giddens, A. Runaway World. How Globalization Reshaping Our Life [Electronic resource] / A. Giddens. – L., 1999. – Mode of access: <http://www.bbc.co.uk/print/radio4/reith1999/lecture2.shtml?print>.

17. Giddens, A. Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives / A. Giddens. – Cambridge: Polity Press: Palo Alto, 1987. – 310 p.

18. Giddens, A. The constitution of society / A. Giddens. – Cambridge: Polity Press, 1984.

19. Giddens, A. The consequences of modernity / A. Giddens. – Cambridge: Polity Press, 1990.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается феномен «синдрома риска» – специфического заболевания сложного пациента – современного общества. Диагностика проводится в терминах и категориях концепции общества позднего модернити Э. Гидденса с выделением симптоматики, этиологии заболевания, анализа возможных профилактических и иммуностимулирующих мероприятий.

SUMMARY

The article is devoted to the analysis of «Risk-Syndrome» phenomenon defined as a specific disease of a complex patient in the face of contemporary society. Diagnostics is carried out in the terms and categories of A. Giddens' late modern society conception within scrutinizing disease symptoms and aetiology and possible precautions and immunostimulant measures.

Социокультурная деятельность как сфера межкультурных коммуникаций студенческой молодежи

Е. С. Лавринович,
заведующий отделом Национального центра
художественного творчества детей и молодежи

Современный мир – арена межкультурных и межнациональных взаимодействий, в котором одновременно существуют две основные тенденции: глобализация и формирование поликультурной модели общества.

Влиянию глобализации подвержены все сферы жизнедеятельности, в том числе и культура. В процессе глобализации происходит сближение всех культур, типов поведения, стирание этнического и культурного своеобразия народов, в результате чего культуры унифицируются и теряют свою самобытность. Культурная дезадаптация и отсутствие поликультурного образования являются почвой для неприязненного отношения к представителям иных культур, религиозных и расовых предрассудков, роста межнационального напряжения, различных видов экстремизма, в том числе национального, межконфессиональных конфликтов.

Актуальной является задача цивилизационного масштаба – создание единого поликультурного образовательного пространства на основе многостороннего диалога культур, способствующего ментальной совместимости людей в условиях взаимодополнения и взаимообогащения.

Человечество сумело осознать, что множественность индивидуальных, социальных, культурных и этнических различий является неременным условием существования и развития человека. Унификация и нивелировка множественности ведут к непоправимым потерям в культурной, социальной, экономической и политической жизни общества. Следовательно, унификация культур недопустима.

Безусловно, самый эффективный путь развития человечества в современных условиях, позволяющий осуществить гармоничное взаимодействие этносов, – это сочетание этноцентризма, свойства сознания этнической общности воспринимать культуру данного этноса членами этнической группы в качестве образца и культурного релятивизма, признающего возможность существования иной системы

ценностей, свойственной иной, отличной от других, культуре, и уважительное отношение к ней.

Для сохранения культурного разнообразия необходимо научиться признавать прежде всего культурные различия и научиться жить в поликультурном обществе. Поэтому идея поликультурности является основополагающей тенденцией современного культурно-цивилизационного развития.

Поликультурная модель общества предполагает в условиях интеграции культур и трансформации системы национальных маркеров создание условий для сохранения культурной самобытности народов.

Поликультурная среда, формирующаяся в Республике Беларусь, имеет свои характерные особенности – происходит активизация взаимодействия с различными государствами мира и возрастает интенсивность интеграционных процессов.

Одной из категорий поликультурного взаимодействия является молодежь, которая в установлении межкультурных контактов видит жизненный смысл, обретение опыта и расширение личностных возможностей. Сегодня более активны информационные связи вузовской молодежи из разных стран: увеличивается численность и становится более разнообразным контингент студентов из иностранных государств, возрастает международная мобильность белорусских студентов, развиваются образовательные и межкультурные коммуникации молодежи.

Современная социокультурная ситуация молодой человек находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей.

Поликультурализм – культурный плюрализм – определяет признание равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, недопустимость дискриминации людей по национальной или религиозной принадлежности. С одной стороны, данный процесс способствует осознанию человеком своих корней и определению места, которое он занимает в мире, с другой – прививает человеку уважение к другим культурам.

Актуализация истории, традиций своего народа, достижений культуры других этносов должна стать главным фактором формирования нравственной культуры межнациональных отношений, чувства равенства, достоинства и обеспечивать культурный диалог представителей различных национальностей.

Культурное богатство мира – разнообразие, проявляющееся в диалоге.

Кочиро Мацуура,
Генеральный директор ЮНЕСКО

В складывающихся условиях полиэтнической и поликультурной среды высшая школа определяется важнейшим центром продвижения идей поликультурного образования, а студенческая молодежь – субъектом поликультурного обучения.

По данным Министерства образования Республики Беларусь в 2009/2010 учебном году в белорусских вузах обучается более 9000 иностранных студентов из 80 стран СНГ, Балтии, дальнего зарубежья. В ближайшие годы этот показатель будет увеличиваться. Следовательно, поликультурное образование является одной из важных задач государства.

В Законе Республики Беларусь «Об образовании» определены основные принципы и направления развития процесса интернационализации высшего образования в Беларуси:

- оптимальное сочетание национальных и интернациональных компонентов в содержании образования;
- межкультурный диалог на всех уровнях образования;
- равный доступ к образованию;
- сочетание национальных и международных образовательных стандартов;
- геополитическая и экономическая целесообразность.

Современная ситуация требует осмысления процессов, происходящих в поликультурном пространстве, разработки и внедрения комплекса мер и программ по формированию у современной молодежи толерантности к другим культурам и одновременно устойчивости к их влиянию. Для этого необходимо расширение поликультурного кругозора, формирование национальной идентификации и обучение поликультурной грамотности. Одновременно следует акцентировать внимание на значимости в поликультурном мире каждого культурного образования, в том числе и культуры Беларуси.

Поликультурное образование рассматривается как процесс приобщения молодежи к этнической, общенациональной и мировой культуре в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания и формирования готовности к жизни в многокультурной среде. Система образования становится важнейшим фактором возрождения этнической культуры, основным средством передачи, воспроизводства, развития традиций, приобщения молодежи к этнокультурному опыту, формированию ценностных ориентаций, удовлетворению этнокультурных потребностей.

Наиболее распространенными формами межкультурного взаимодействия студенческой молодежи являются: языковая практика; социальные, культурные, технические проекты; международные научные кон-

ференции; творческие встречи, концерты, фестивали, молодежные форумы; спортивные турниры, соревнования; работа волонтерских отрядов, деятельность летних, трудовых отрядов и лагерей; туризм и т. д.

Социокультурная деятельность как социально ориентированная работа по выявлению, сохранению, распространению, трансляции культурных ценностей, накопленных определенным обществом, этносом, личностью, реализует ряд социально значимых функций по социальному воспитанию, образованию и развитию человека, формирует основные ценности, мотивы, убеждения и нравственные, гражданские, эстетические и другие качества личности.

Социокультурная деятельность, являясь процессом активного освоения и созидания культурных ценностей, ориентирована на формирование культурной среды жизнедеятельности человека, разработку механизмов его социализации, инкультурации, создание условий для развития духовных интересов и потребностей людей с целью реализации возможностей каждого человека. В процессе деятельности личности предоставляются возможности освоения социально-культурного опыта предыдущих поколений и формирования собственной системы ценностей, адекватной современному историко-культурному моменту существования в пространстве трансформации культурных ценностей.

Социокультурная деятельность в вузе выступает одним из механизмов реализации конкретной идеи межнационального общения и позволяет эффективно решать задачи поликультурного образования студентов высших учебных заведений Республики Беларусь.

Комплексный подход определяет изучение различных культурных моделей в процессе максимальной активизации наиболее эффективных сфер деятельности, объединяющих молодежь, – образовательной, просветительской, информационной, досугового общения и художественного творчества.

Движущей силой процесса формирования личности и присвоения ею ценностей этнокультурно-исторического опыта выступает совместная активная деятельность и общение, посредством которых осуществляется приобщение личности к этнокультуре. Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой культурой, сохраняются, создаются и развиваются ценности культуры в активном творчестве личности.

Сущность этнокультуры познается на границах культур. Осмысление другой культуры помогает человеку глубже понять культуру своего народа и лучше познать культуры народов мира. Этнокультурные корни, определяющие своеобразие этнокультур, менталитета и их разнообразие, создают этнокультурно обусловленную динамику взаимного обогащения и развития культур.

Культура в таком диалоге выступает как один из решающих факторов сближения людей, включения личности в этносоциальный опыт. Однако культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизируется, побуждает человека к деятельности, осуществляется в деятельности, управляемой системой мотивов, ценностей и потребностей. Принцип активного диалога и взаимодействия культур является основополагающим принципом взаимодействия личностей, явлений различных культур в исторической перспективе.

В настоящее время в условиях социокультурных трансформаций наряду с традиционными механизмами передачи этнокультурного опыта возникают инновационные формы выражения самобытности.

Так, в целях реализации идей поликультурного образования в рамках Республиканской программы «Молодежь Беларуси» в 2003 г. стартовал один из важнейших социокультурных проектов – «Фестиваль иностранных студентов, обучающихся в высших учебных заведениях Республики Беларусь, “F-ART.by”». Его непосредственным инициатором и организатором является Национальный центр художественного творчества детей и молодежи Министерства образования Республики Беларусь.

Цель проекта – формирование единого творческого и коммуникативного пространства иностранных и белорусских студентов, основные задачи – культурная адаптация иностранных студентов и поликультурное образование белорусских студентов, создание оптимальных условий для реализации творческого потенциала молодежи и поддержка молодежных инициатив.

Фестиваль помогает студентам представить разнообразие культур, способствует реализации потребности личности в идентификации и определении культурных маркеров, формировании адекватности в восприятии мира и толерантному отношению к иной культуре, содействует освоению ценностей, как национальных, так и интернациональных, формирующих личность как гражданина своего Отечества, так и гражданина мира.

Основные ресурсы реализации проекта – широкая география национальных культур и пестрая палитра художественно-творческой деятельности иностранных и белорусских студентов, активное использование инновационных и интерактивных форм досуговой деятельности и современных способов коммуникаций студенческой молодежи в сфере свободного времени.

Основным принципом реализации данного проекта является принцип полилога культур, актуализирующегося в процессе творческих коммуникаций студенческой молодежи. С одной стороны, взаимодействие с носителями различных культур позволяет глубже осознать уникальность духовного и культурного достояния своего этноса, с другой – создаются условия для познания и понимания ценностей куль-

туры других народов, формирования уважительного отношения к иным этносам и их представителям.

Традиционно Фестиваль стартует в стенах Национального центра художественного творчества детей и молодежи ежегодно 17 ноября в Международный День студента. Праздничное действо охватывает все высшие учебные заведения страны и включает ряд информационных и культурно-просветительских мероприятий:

- *тематические концертные программы «Мы разные, но мы – вместе!»;*
- *презентации национального костюма «Орнаменты стран – в орнаменте мира!»;*
- *выставки-презентации предметов быта «Мир, в котором мы живем»;*
- *презентации национальной кухни «Национальные культурные традиции»;*
- *фотогалереи и видеопозаказы «Мир через объектив».*

Межкультурный диалог обеспечивают встречи с представителями посольств, администрацией высших учебных заведений, тематические программы, приуроченные к национальным праздникам, подготовленные землячествами иностранных студентов.

Важное место в программе фестиваля отводится проведению культурно-досуговых мероприятий и творческих занятий с участием иностранных и белорусских студентов:

- *тематических вечеров «Я люблю Беларусь» и тематических концертных программ «Беларусь сустракае сяброў!»;*
- *конкурсов плакатов, фотографий, малых литературных форм «Страна в центре Европы – Беларусь»;*
- *экскурсионных поездок, посещений выставок и экспозиций белорусской культуры и искусства, Национальной библиотеки Республики Беларусь;*
- *мастер-классов для иностранных студентов по традиционным видам белорусского национально-декоративно-прикладного творчества – соломо- и лозоплетению;*
- *совместных занятий иностранных и белорусских студентов в творческих объединениях – коллективах народно-сценического танца, инструментальных группах, фольклорных ансамблях, самодеятельных театрах.*

Объединяют молодежь проводимые в рамках фестиваля интерактивные программы с участием белорусских и иностранных студентов: дни культуры стран, акции «Мирная Беларусь с молодежью мира!» и «Разные страны – равные возможности!», перформансы и интерактивные действия «Свет у далонях – мир в руках!», досуговые танцевальные программы и этнодискотеки с использованием музыкального материала, народных игр и обрядовых действий народов мира.

С творческими инициативами в рамках фестиваля выступают высшие учебные заведения. Так,

ежегодно Белорусский государственный аграрный технический университет в начале учебного года организывает встречи иностранных студентов с творческим активом студенческого клуба и концерты-презентации, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка – студенческие капустники с участием иностранных студентов *«Мы – студенты!»*.

Традиционно Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники проводит конкурсы-презентации национальных культур, а в 2007 г. выступил с инициативой организации туристических походов иностранных студентов.

Ежегодно Белорусский государственный экономический университет проводит тематические программы *«Калейдоскоп культур»*, Минский государственный лингвистический университет – смотр-конкурс художественной самодеятельности иностранных студентов *«Интер-арт»*, Белорусский государственный медицинский университет – межвузовский конкурс иностранных студентов *«Гаудеамус»*.

На встречи иностранных студентов с творческой интеллигенцией Беларуси, совместные акции с Союзом кинематографистов, Союзом художников приглашает Международный государственный экологический университет имени А. Д. Сахарова.

Мастер-классы *«Мир танца»* и национальной кухни *«Национальные традиции»*, круглые столы *«XXI век: учимся жить вместе»* и *«Интеграция студенческой молодежи в современном мире»*, вечера художественного творчества иностранных студентов *«Планета друзей»*, презентации образования и культуры стран мира традиционно организуют Белорусский государственный университет и Белорусский национальный технический университет.

За восемь фестивальных лет название *«F-ART.by»* стало не просто узнаваемым и привычным многим тысячам иностранных и белорусских студентов, участникам тематических программ, концертных выступлений, круглых столов.

«F-ART.by» сегодня – это пространство живого творческого диалога иностранных и белорусских студентов.

С творческими инициативами в рамках фестиваля выступают высшие учебные заведения страны. В 2008 г. вузами проведены мероприятия, посвященные Году картофеля: конкурс блюд национальной белорусской кухни, приготовленных иностранными студентами, дегустация блюд разных народов с использованием традиционного белорусского продукта, совместное приготовление белорусскими и иностранными студентами блюд по оригинальным рецептам.

В 2009 г. Республиканский фестиваль творчества иностранных студентов был посвящен Году родной земли и включал ряд знаковых мероприятий в высших учебных заведениях:

- интерактивные фотовыставки *«Улыбки мира – Земле Беларуси!»*;
- выставки-дегустации и праздничные программы *«Хлеб моей страны»*.

В Национальном центре художественного творчества детей и молодежи состоится творческая акция с участием студентов минских и региональных вузов *«Истоки будущего»*.

Генеральной Ассамблей ООН 2010 г. объявлен Международным годом сближения культур. В течение года планируется организация мероприятий, посвященных межкультурному диалогу, взаимопониманию и сотрудничеству во благо мира.

Молодежная среда, генерирующая творческие идеи и накопленный организаторами Фестиваля *«F-ART.by»* многолетний опыт, предлагает инновационные проекты поликультурной коммуникации иностранных и белорусских студентов. В Национальном центре художественного творчества детей и молодежи планируется старт нового долговременного проекта – Центра молодежных межкультурных коммуникаций *«Университет Мира»*.

Основной принцип проекта – принцип активного мультикультурализма – основан на сохранении этнической уникальности каждого народа и возможности презентации культурных традиций в поликультурной среде.

Задачи проекта:

- осуществление процесса глубокого овладения молодежью культурой своего народа как непременное условие интеграции в другие культуры;
- формирование у студентов представления о многообразии мировых культур, понимания механизмов развития культуры, возникновения этнокультурного многообразия;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям и формирование психологической готовности восприятия этнического и культурного многообразия человеческого сообщества;
- воспитание этнокультурной толерантности и гуманного межнационального общения, формирование осознанных позитивных ценностных ориентаций личности по отношению к этнокультурам, уважение к истории и культуре других этносов;
- развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур в информационной, коммуникативной и творческой сферах;
- формирование способности к личностному этнокультурному самоопределению.

Проект Национального центра художественного творчества детей и молодежи *«Университет Мира»* нацелен на реализацию актуальных задач гармонизации межнациональных отношений, сохранение традиций взаимодействия национальных культур на территории Беларуси средствами социокультурной деятельности.

Педагогические аспекты физического воспитания студентов

Н. М. Медвецкая,

доцент кафедры анатомии, физиологии
и валеологии человека Витебского государственного
университета имени П. М. Машерова

Единство духовного и физического начал – основа философского понимания влияния состояния здоровья на качество жизни современного человека. Как показывает практика, положительное или отрицательное влияние на психику непосредственно сказывается на состоянии функций организма, работоспособности и уровне здоровья.

Реалии развития современного общества выдвигают ряд требований к подготовке будущего специалиста, ориентированного на необходимость получения в процессе обучения в вузе не только профессиональных знаний, но и формирование потребности к регулярным занятиям физкультурно-оздоровительной деятельностью.

Успех образовательного процесса в высшем учебном заведении предопределяется общим уровнем профессиональной подготовки студентов и воспитанием таких востребованных в настоящее время качеств личности, как устремленность, активность, высокая конкурентоспособность и адаптивность специалистов в будущем на рынке труда при сохранении их уровня здоровья. Воспитанию у студентов таких качеств во многом способствуют физическая культура и спорт, выполняющие в жизни общества ряд важнейших функций:

- *развивающую*, которая состоит в совершенствовании всех физических качеств человека, включая мышечную и нервную системы, психические процессы, стройность тела, координацию движений, способность ориентироваться в пространстве в экстремальных ситуациях, адаптироваться к изменяющимся условиям;

- *воспитательную*, которая направлена на укрепление выносливости и закалки морального духа человека;

- *образовательную*, которая заключается в том, чтобы ознакомить людей с теорией и историей физической культуры, ее значением в жизни личности; с разнообразными видами физкультуры и спорта как средством удовлетворения физических и духовно-эстетических потребностей;

- *оздоровительно-гигиеническую*, предполагающую выполнение ежедневной зарядки, ритмической гимнастики, проведение физкультурных пауз на работе и др.;

- *общекультурную*, направленную на организацию свободного времени полезными и увлекательными занятиями.

Важнейшим критерием физической культуры является физкультурное сознание: понимание сущности физической культуры, ее жизненной необходимости и значения как естественной основы умственного, трудового, нравственного, эстетического развития и функционирования общества.

Применение средств и методов физической культуры и спорта способствует выработке у людей умений и навыков физкультурной и спортивно-игровой деятельности. Им органически присущи: ощущение здоровья и чувство радости бытия; нравственная воля на преодоление внешних и внутренних препятствий; эмоционально-эстетические переживания, порождаемые красотой человеческого тела и духа.

Частью физкультурного сознания являются способность судить о явлениях физической культуры и спорта, идеальные представления о физическом совершенстве и красоте человеческого тела, непосредственные и опосредованные физкультурно-спортивные интересы.

В ходе практических занятий у ребят развивается физкультурно-спортивное мышление; готовность совершенствовать техническое мастерство и ориентироваться во времени, пространстве и игровой ситуации; проявлять творческий подход к решению спортивно-игровых задач. Это обеспечивает формирование у них потребности в сохранении здоровья, организованной физической деятельности, в нравственно-эстетическом переживании; использовании современных методик и средств обучения.

С целью выяснения оценки студентами значения их учебной деятельности в воспитании различных социально-психологических и физических качеств проведены исследования студентов Витебского государственного университета имени П. М. Машерова.

Были опрошены юноши и девушки факультета физического воспитания и спорта (ФФКиС) в количестве 50 человек и столько же будущих социальных работников факультета социальной педагогики и психологии (ФСПиП). Возраст респондентов 18–20 лет.

В первом вопросе студентам обоих факультетов предлагалось ответить, часто ли они занимаются физической культурой и спортом. Респонденты – будущие социальные работники ответили так: юноши – 54 %, девушки (составляющие 87 % студентов факультета) – только 38 % занимаются физкультурой в основном во время учебных занятий.

Из ответов данной группы респондентов следует, что они предпочитают проводить свободное от учебы

время на стадионе и в спортивных секциях (в среднем 25 %), в физкультурно-оздоровительных комплексах – 15 % и в других местах – в пределах 1 %.

В ответах студентов ФФКиС – 100 % активно занимающихся лиц на учебных занятиях и 98 % – в спортивных секциях (значительный процент перво-разрядников, кандидатов и мастеров спорта).

Выявлены и различия в причинах нежелания или невозможности активно заниматься физическими упражнениями студентами не физкультурниками:

- *учебные занятия проводятся неинтересно;*
- *в залах нет современного оборудования (тренажеров);*
- *не учитываются желания и физиологические способности (особенно у девушек).*

Таким образом, из ответов всех респондентов можно проследить основные причины методического, организационного и личностного плана.

Далее была поставлена задача выявить объективную информацию об отношении к постановке физического воспитания учащейся молодежи; определить источники влияния на формирование у студентов физкультурно-спортивных потребностей и интересов: оценить их жизненные установки на сохранение и укрепление своего физического и психического здоровья. Результаты исследований представлены в табл. 1.

Кто вам помогает оценить значимость своего здоровья? (%)

Варианты ответа	ФФКиС		ФСПиП	
	М	Ж	М	Ж
Телевидение	2	2	40	45
Родители, близкие	5	10	40	30
Друзья, товарищи	18	15	12	15
Тренер – преподаватель	75	73	8	10
Преподаватели физкультуры	65	75	45	48
Медицинские работники	6	5	15	16

Как следует из приведенных данных, в формировании мотивационно-потребностной сферы, ценностных ориентаций и установок у спортсменов значительный процент принадлежит тренеру (75 % у юношей и 73 % у девушек), а также преподавателю физкультуры, а у студентов ФСПиП на первое место выходит авторитет преподавателей физкультуры (значительно в меньшей степени: 45 и 48 % соответственно) и средств массовой информации, а также родителей и близких примерно в таком же соотношении. Некоторое влияние на оценку значимости здоровья примерно одинаково в обеих группах исследуемых оказывают друзья.

И, что особенно наглядно отражено в приведенной выше таблице, сравнительно очень низкий процент (до 6 у студентов ФФКиС и до 16 – ФСПиП)

составляет участие медицинских работников в пропаганде значения физической культуры и спорта в ходе оздоровления студентов (по данным опроса).

В процессе проведения исследований возник вопрос о наличии сознательного отношения самих студентов к значимости освоения навыков физической культуры и спорта. В связи с этим было продолжено их анкетирование с предложенными вариантами ответов.

Ответы на вопрос о способствовании учебных занятий по физкультуре развитию ниже перечисленных социально-психологических качеств распределились следующим образом (табл. 2):

Развитию каких качеств способствуют учебные занятия по физкультуре? (%)

Варианты ответа	ФФКиС		ФСПиП	
	М	Ж	М	Ж
Дисциплинированность	86	75	54	34
Организованность	76	65	34	23
Сила воли	86	80	41	20
Ответственность	45	56	34	18
Здоровье для своей будущей профессии	87	76	34	21
Потенциальные защитники Отечества	98	34	43	14

Таким образом, проведенные исследования показали, что регулярные учебные занятия физической культурой и спортом студентами ФФКиС, а также их активное участие в соревнованиях (среди респондентов значительный процент спортсменов-разрядников и призеров республиканских состязаний) в значительной степени способствуют развитию у них ценностного отношения как к своему здоровью, так и к формированию у них гражданско-патриотических качеств, которые призваны воспитывать будущих специалистов для народного хозяйства и защитников интересов республики, пропагандистов здорового образа жизни.

В то же время выявлены существенные недостатки в организации, методиках проведения и, что вызывает недоумение и тревогу, в пропаганде широкого использования имеющегося значительного арсенала доступных средств физической культуры и спорта для укрепления здоровья молодежи, что наглядно отразилось в анонимных ответах респондентов ФСПиП. Именно социальные работники должны на собственном примере внедрять оптимальную двигательную активность для всех слоев населения.

Таким образом, здоровье молодых людей сегодня должно быть основным направлением деятельности всех заинтересованных: самих учащихся, преподавателей, тренеров, родителей, социальных работников.

Мерыдыяны інтэграцыі

О некоторых перспективах белорусского направления восточной политики Европейского Союза в области науки и образования

А. А. Полонников,

кандидат психологических наук, доцент;

А. В. Русякович,

кандидат исторических наук, доцент;

Белорусский государственный университет

Участие в международных научно-исследовательских и образовательных проектах является важной составляющей научной-педагогической деятельности современных ученых и специалистов. Возможность посетить и ознакомиться с деятельностью зарубежных и международных учреждений, структур, университетов, научно-исследовательских центров все еще остается неярдовым событием белорусской научной и образовательной жизни. Научно-образовательный визит представителей вузов Беларуси (БГУ, БНТУ, БГУК), организованный в Брюссель при содействии ряда государственных и общественных организаций стран ЕС, был воспринят авторами как в определенной степени знаковый. Речь шла о налаживании связей между профессионалами в области науки и образования Беларуси и структур ЕС, об улучшении ориентации сотрудников белорусских университетов в механизмах функционирования институтов ЕС. С этой целью состоялись встречи с представителями Еврокомиссии (ЕК), Совета ЕС и Европарламента, которые работают на восточноевропейском, в частности на белорусском, направлении.

Электронная переписка белорусских гуманитариев с европейскими коллегами, решив задачу первичных контактов и ориентировок, исчерпала себя, не находя нового подтверждения в проектах совместных исследований, практических начинаниях, живых человеческих контактах. Между тем сложившееся положение в белорусской университетской гуманитарной науке и связанным с ней образованием трудно назвать отвечающим вызовам времени с точки зрения интеграции образования и науки в европейское образовательное пространство. В этом несложно убедиться, проанализировав научные и педагогические публикации на иностранных языках университетских ученых и преподавателей, количество которых часто попадает в разряд статистической погрешности, не

говоря уже о качестве, которое отражается публикациями в ведущих научных журналах Европы и Америки и индексе цитируемости.

Одним из первых пунктов программы нахождения в Брюсселе была встреча с В. Ловенбергом (Viktoria Lovenberg), курирующей в Генеральном комиссариате Совета ЕС восточное направление внешней политики ЕС. Разговор шел об отношениях Беларуси и Евросоюза. Позиция объединенной Европы в обсуждаемом плане достаточно однозначна: Беларусь – европейская страна, и ее присутствие в семье европейских народов не требует дополнительных обоснований. Более того, именно ее европейский статус (местоположение, культурный и экономический ресурс) делает нашу страну очень удобной для реализации многих начинаний ЕС, которые вне участия Республики Беларусь значительно теряют свою эффективность. В свою очередь для Беларуси развитие отношений с Евросоюзом открывает доступ к новым экономическим и культурным источникам, современным технологиям, инвестициям, без которых устойчивое функционирование современного народного хозяйства невозможно. С этой точки зрения интеграция Беларуси в партнерские программы Евросоюза взаимовыгодна и во многих отношениях перспективна. Отношения Евросоюза и Беларуси обладают значительным потенциалом. Краткий обзор политических отношений между ними, представленный В. Ловенбергом, подтвердил заинтересованность и готовность руководящих органов ЕС развивать отношения с Беларусью. Внимание ЕС к Беларуси существенно усилилось после расширения ЕС в 2004 г. и превращения Беларуси в непосредственного соседа, возросло значение транзита, транспортных коммуникаций, экономических связей.

Основные поворотные события в отношениях между ЕС и Беларусью произошли во второй половине 2008 г. Решения Совета ЕС в октябре 2008 г. открыли возможность контактов и переговоров на высшем уровне, обусловили перспективы политического диалога, обсуждения вопросов общего рамочного характера. В мае 2009 г. Беларусь присоединилась к программе ЕС «Восточное партнерство».

Тем не менее важной проблемой отношений между Евросоюзом и Беларусью является создание реальных механизмов сотрудничества. Соглашение 1995 г. о партнерстве между ними, как известно, не

действует, и в настоящее время основным правовым документом двусторонних контактов является Соглашение между Европейским экономическим сообществом, Европейским сообществом по атомной энергии и Союзом Советских Социалистических Республик о торговле и экономическом сотрудничестве 1989 г. Это обстоятельство не может не сказываться на характере взаимодействия институтов Евросоюза и Беларуси, в том числе и тех, которые определяют политику в области науки и образования.

Страны Европы, реально оценивая сложившееся положение, *во-первых*, выработали формулу «технического сотрудничества» структур ЕС с «тактическими» подразделениями белорусского государства и общества, позволяющую посредством «малых» (неполитических) дел готовить почву будущего межгосударственного взаимодействия, *во-вторых*, дифференцировали свою внешнюю политику в отношении Беларуси, перейдя от централизованных усилий (сосредоточенного в инстанциях управления ЕС) к полицентрированному диалогу (на уровне отдельных относительно автономных субъектов (ведомств, программ, профессиональных ассоциаций)). В рамках «технического сотрудничества» был организован и наш визит, финансовая поддержка которого была обеспечена датским правительством.

ЕС принял решение об открытии и активизации для белорусских ученых, преподавателей, студентов многих научно-образовательных программ общеевропейского значения. Знакомство белорусской группы с этими программами состоялось в Исполнительном агентстве¹ по вопросам образования, аудиовизуальных средств и культуры ЕК² (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) <http://eacea.ec.europa.eu/index.html>). Его представитель Д. Моро (Giulia Moro) рассказала о функциях созданного агентства и тех возможностях, которые возникают в связи с реализацией восточно-европейской перспективы. Если резюмировать сложившееся представление об этом агентстве (и агентствах как таковых), то можно сказать, что оно, являясь структурным подразделением ЕК, ведет как отдельными проектами и программами, так и группами научных и образовательных проектов.

¹ Ранее некоторые функции агентств выполняли так называемые «Бюро содействия».

² Состав ЕК формируется 27 Комиссарами, представляющими каждую страну ЕС. В ее функции входят выработка общеевропейской политики и мониторинг исполнения принятых решений, а также реализация программ ЕС. Значительная часть конкретных программ ЕК, в том числе и программы научно-образовательного сотрудничества, переданы ЕК специально созданным агентствам, которые и обеспечивают их реализацию. В настоящее время в ЕК шесть агентств численностью в 400 человек.

Компетенция агентства охватывает все многообразие связей между дирекцией программ и их исполнителями. Речь идет, главным образом, о посреднической функции: распространении информации, связанной с культурными, научными и образовательными инициативами ЕК, комплексе действий по оценке, отбору и поддержке принятых к исполнению проектов, контролю качества их реализации и поиске средств повышения социальной эффективности вложенных в научно-образовательное и культурное предприятие инвестиций.

В ходе данной встречи были представлены программы, в которых могут участвовать белорусские учебно-образовательные и научные учреждения:

- *Comenius* – ориентирована на развитие средней школы.
- *Erasmus* – ориентирована на поддержку высшего образования.
- *Leonardo da Vinci* – ориентирована на образовательные услуги в период каникул.
- *Grundtvig* – ориентирована на образование взрослых и поддержку альтернативных форм обучения.
- *Jean-Monnet* – ориентирована на обеспечение программ непрерывного образования и исследование проблем Евроинтеграции.
- *TEMPUS* – ориентирована на модернизацию высшего образования в странах, соседствующих с ЕС.

С учетом того, что белорусская делегация состояла из представителей высшей школы, сотрудники агентства в своих выступлениях сделали акцент на тех программах, которые в большей степени соответствуют интересам современных белорусских университетов³. Среди инициатив ЕС, затрагивающих вопросы высшей школы, были выделены следующие:

1. Программа *Erasmus*, которая способствует академической мобильности студентов и преподавателей, улучшению их профессиональных перспектив, например, получению магистерской компетенции (<http://erasmushouse.net/>). Erasmus также поддерживает программы сотрудничества высших учебных заведений, профессиональные сети, многосторонние практические проекты, в которых участвуют десятки учебных организаций. С 2009 г. действует его подпрограмма *Erasmus Mundus* (2009–2013) (http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/index_en.php), открывшая дорогу к ресурсам проекта *Erasmus* странам, не входящим непосредственно в ЕС. К их числу с недавнего времени относится и Беларусь.

³ Университетский аспект экспозиции агентства мы ретранслировали в данный текст.

2. Програма *Jean-Monnet* абеспечвае некалькі напраўленняў еўрапейскага супрацоўніцтва. Актуальны інтарэс прадстаўляе раздзел «*Action*» (http://eacea.ec.europa.eu/llp/funding/2010/call_jean_monnet_action_kal_2010_en.php), які аказвае дапамогу ў інфармацыйным пошуку і даследавальскай дзейнасці ўчэным, падтрымлівае прафесійныя асацыяцыі прэпадavatэлей і навучныя разробкі ў вобласці Еўрапейскай інтэграцыі.

Данная праграма ўключае некалькі падпраграм:

Jean Monnet Chairs – раздзел праграмы, падтрымліваючы прэпадavatэльскую дзейнасць са спецыялізацыяй на «Еўрапейскіх даследаваннях» (http://ec.europa.eu/education/programmes/ajm/index_en.html).

Centres of Excellence – падпраграма стварэння междисциплинарных навучных гуманітарных структур, а таксама дакументальных рэсурсаў Еўрапейскіх даследаванняў у рамках аднаго ці некалькіх універсітэтаў (<http://www.sun.com/products-n-solutions/edu/programs/coe/>).

European Module – междисциплинарная краткосрочная праграма вывучэння праблем еўрапейскай інтэграцыі (<http://steconomice.uoradea.ro/jmp/>).

Удзельнічаць у праграмах *Jean-Monnet* могуць толькі афіцыйна зарэгістраваныя ўчэбныя заведзены ўніверсітэцкага ўзрэння.

3. Праграма *TEMPUS* (http://eacea.ec.europa.eu/tempus/index_en.php) падтрымлівае модернізацыю вышэйшага адукацыі ў тых краінах, якія суседзтваюць з ЕС. У цяперашняе час у рамках гэтага напраўлення фінансуюцца дзве формы актывнасці:

- *праграмы многостороннего супрацоўніцтва між вышэйшымі ўчэбнымі заведзены ЕС і іх партнёрамі. Гаворка ідзе аб модернізацыі і распаўсюдзены ўчэбна-метадических рэгламентаў, метадов адукацыі, схем упрэўлення вузаў;*
- *праграмы развіцця вузаў у партнёрскіх краінах з мэтай удзельнічання якасця адукацыі.*

Обсуждение возможностей супрацоўніцтва беларускіх ўчэных і прэпадavatэлей з іх еўрапейскімі калегамі (пры пасрэдніцтве агенства) выявіла многаспектнасць і многаварыянтнасць функцый, рэалізаваных Ісполнительным агенствам. Сёння яго супрацоўнікі не толькі падтрымліваюць рэалізацыю сумесных праектаў між партнёрамі, але і аказваюць садыствіе паленціальным удзельнікам разлічных праграм на ўсех стадыях іх рэалізацыі: ад падгатаўкі заяўкі да афармлення ачотнай дакументацыі. С недаўнаго часу іх дапамагаюць заяўніцелям ў пошуку саісполнителей, падборе канкретных падпраграм і форм удзельнічання.

Пры гэтым, ўвяду формальнай блізкасці гуманітарных праектаў ЕС для беларускіх удзельнікоў, агенства асадыствляе і неабходную кансультатывную дапамогу ў праясненні дэталей функцыянавання тэх ці іншых аспектаў еўрапейскіх навучна-адукацыйных актываў. У цяперашняе час беларускія ўчэныя і педагогі таксама могуць ўключыцца ў працэс рэалізацыі дзействующих праграм і праектаў ЕС ў якасці знешніх экспертаў, для чаго ім следуе запоўніць саотваствуючую староніцу на сайце агенства. Экспертнае удзельнічання ачыкрывае магчымасць рэальнага удзельнічання ў прыняцці рашэнняў ў дыапазоне рэшаемых агенствам задач.

О маштабе сугубо даследавальскай праграммы мы палучылі прадстаўленне на встрыче ў Генеральным Дырэктарате па даследаваннях ЕК. Работнікі Дырэктарата Ів Майзона (Yves Maissonny) і Мартін Пенні (Martin Penny) ачыртылі круг новых для Беларусі ініцыатываў, якія былі актывіраваны ў 2009 г. Гэта такія праграмы, як INCO-Net, ERO-Net, ERA-Wide, ERC/IDEAS Frontier Research Funding Programme. С бюджэтам і дакументамі гэтых праграм можна азнакмыцца на сайтах: <http://cordis.europa.eu/> і <http://ec.europa.eu/research/research-eu/>.

Праграма Frontier Research, арыентіраванная на вывучэнне праблем пагранічзя, напрыклад, ўключае два напраўлення: ядзерныя і неядзерныя даследавання. Найбольш фондоемкай яўляецца першая іх частка. План даследаванняў па праграме фарміруецца кожны год да канца ліпеня, пасля чаго абъяўляецца саотваствуючы тендэр. Фінансавыя ўмовы для ўчэных з Беларусі і другіх краін-удзельніцаў аднаковы. Праграма INCO-Net арыентіравана на развіццё кооперацыі навучных падраздзелаў ЕС і другіх краін, падтрымку навучных работнікаў і даследавальскай цэнтраў за прэделамі ЕС.

ERA-Wide аказвае ўчэным дапамогу ў пошуку партнёраў, афармленні ўчэбных курсаў, правядзенні канферэнцый, наладжванні міжгосударственных навучных сувязей. Несмотря на значительный удельный вес естествонавучных і тэхнічэскіх разробак, ў нёй нашлось месца і гуманітарнаму напраўленню. Срэды 10 пріорытэтаў 7-й Рамочнай праграммы «Сопрацоўнічтва» нашлось месца і для аднаго сугубо гуманітарнай пазіцыі – «Сацыяльна-эканамічэскія і гуманітарныя навукі» (см. http://cordis.europa.eu/fr7/cooperation/socio-economic_en.html).

На встрыче ў Генеральным Дырэктарате па даследаваннях ЕК прынімаючай старонай атмечалась недастаточная актывнасць беларускіх ўчэных ў рэалізацыі праграм ЕК (ў 2009 г. ні аднаго заяўкі з Беларусі). Полагаем, здысь імаюць месца не толькі праблемы арганізацыйна-камунікатывнаго парядка (для павышэння ўзрэння даступнасці саотваствуючай інфармацыі ў 1997 г. ў БГУ быў стварэн Цэнтр еўрапейскай дакументацыі і інфармацыі),

но и выжидательная позиция самих белорусских ученых-гуманитариев. Часть вопросов касалась характера ориентации представителей Генерального Директората в белорусских обстоятельствах, в частности, их оценки состояния нашей гуманитарной науки и образования. Оказалось, что эта осведомленность у организаторов восточно-европейского партнерства носит слишком общий, недифференцированный характер. При существующих условиях экспертизы и тематических ограничениях (совместные исследования в основном должны касаться проблем европейской интеграции) большинство белорусских ученых не в состоянии на равных конкурировать не только со своими западноевропейскими коллегами, но и с партнерами из стран бывшего социалистического лагеря (Польши, Чехии, Болгарии, Украины). И это не только потому, что мы не имеем должного опыта открытости Европе и миру, но и вследствие организационных особенностей белорусского научного производства. Излишняя централизация науки, например, зачастую сковывает индивидуальную и групповую инициативу ученых.

Для многих из нас в Беларуси самоочевидно слабое владение отечественными учеными языками⁴, на которых общается сегодня западная гуманитарная наука, не говоря уже о владении английским. Ориентировка в социальных языках предполагает не простое знакомство, скажем, с научной периодикой, а определенную компетентность в современной традиции западного письма, мышления, понимания, действия. В лингвистике в таких случаях говорят о пользовании, практике языка, предполагающей способность к непосредственному и многостороннему символическому обмену.

Наши коллеги из ЕС, к слову сказать, в большинстве своем изучают (и весьма эффективно!) иностранный (национальный язык) в стране этого языка. Равно как и чужую научную традицию они давно осваивают в центрах ее разработки. Католиком, как известно, лучше всего становиться в Риме. При освоении национального языка повод для разговора менее значим, чем сам разговор. Это же можно сказать и о языках науки, образования, правилах поведения в общеевропейском пространстве.

В то же время создается впечатление, что именно это наши европейские коллеги не до конца понимают, возможно, отчасти по причине некоторого «эгоцентризма» или когнитивистских иллюзий. Для них знание обстоятельств европейского объединения

или проблем людей с ограниченными возможностями соотнобразуется с задачами демократизации. Отсюда, наверное, и жесткое тематическое ограничение научных исследований контекстом евроинтеграции, проблемами национально-культурных меньшинств или гендерного неравенства, несомненно, значимых для процессов трансформации в странах ЕС. Однако для Беларуси это проблемы, так сказать, второго эшелона, да и сам смысл трансформации сегодня для нас несколько иной. Насущной задачей трансформации в белорусской гуманитарной сфере является вертикальная и горизонтальная стратификация социальной структуры общества, преодоление этатистских упований и патерналистских ожиданий, эмансипация индивидуального и общественного интереса, создание маршрутов и форм их выражения. Если для объединенной Европы, обладающей развитой общественной инфраструктурой, диалог с государством явление скорее обыденное, хотя и небеспроблемное, то для Беларуси это пока лишь проект, находящийся в стадии становления. В то же время диверсификация социальной структуры, появление демократических институтов рождает проблему владения ими. Для этого тоже необходимо время. Как заметил в свое время М. К. Мамардашвили, мало иметь закон, нужно еще накачать мускулы, способные привести этот закон в действие.

Диапазон такого рода (и некоторых других) значений образует проблемное поле белорусской гуманитарной науки, образования и предполагает в конечном итоге формирование специальных программ и проектов ЕС, «заточенных» под специфику белорусской ситуации, которые могли бы выступить хорошим дополнением к уже действующим. Речь идет, например, о разработке таких инициатив, которые бы позволяли небольшим белорусским и европейским коллективам ученых получать краткосрочные и относительно небольшие (по финансовому содержанию) научно-исследовательские гранты, выполняя которые ученые нашей страны (желательно молодые) приобретали бы реальный опыт взаимодействия со своими западными коллегами, осваивали бы ресурс профессиональных изданий и публичных научных событий. Понятно, что и содержание этих программ, равно как и формы возможного партнерства в них, должны быть предметом пристальной совместной экспертизы и квалификации.

Особое значение в этой связи может иметь опыт наших ближайших соседей: балтийских стран, Польши, Чехии и некоторых других, положение гуманитарных наук и образования которых внушает сегодня определенный оптимизм. Из этого следует, например, что гранты, стимулирующие взаимодействие восточноевропейских партнеров, на данном этапе могли бы иметь определенное преимущество перед другими инициативами ЕС в восточном направлении.

⁴Здесь речь идет не о национальных языках (английском, немецком, французском и т. д.), а о тех, которые М. М. Бахтин именовал «социальными» (язык философии, социологии, психологии, конкретных научных программ).

Не меньшее значение имеет, на наш взгляд, и способ адресации обращений к белорусским партнерам, который сегодня использует ЕС. «Техническое партнерство», как мы заметили выше, в том виде, в каком оно реализуется различными проектами и программами, апеллирует прежде всего к структурам государства, крупным учебным заведениям либо включает их в качестве необходимого звена различных форм сотрудничества. Например, ряд подпрограмм проектов Ж. Моне предполагает обязательное участие государственных организаций, в том числе и в качестве партнера по финансированию. Наверное, такая стратегия, коль она осуществляется государственными органами ЕС, иначе и не может строиться. В то же время, на наш взгляд, в программах Евросоюза недостаточно задействован посреднический ресурс наличествующих в Беларуси структур гражданского общества: педагогических организаций, профессиональных ассоциаций и т. п.

В формировании такого рода программ, ориентированных на специфику белорусских условий, свое место должна занять корректировка экспертных критериев, определяющих допуск ученых и преподавателей из Беларуси к исполнению научных исследований и проектов. Выполнить требование ряда исследовательских программ ЕС, предполагающее в качестве необходимого условия наличие публикаций руководителей и участников проектов в ведущих научных журналах Европы, научные работники Беларуси могут лишь в исключительных случаях. По

крайней мере, на данном этапе. Конечно, ослабление такого рода критериев рождает проблему подтверждения научного статуса потенциальных исполнителей. Думается, что в этом случае свое слово могли бы сказать как представители профессиональных ассоциаций, так и независимые аналитики стран ЕС, посвященные в русскоязычную (белорусскоязычную) традицию. Последнее не исключает, например, введение нового требования – отчетных публикаций выполняемого или выполненного проекта в признаваемых экспертами западных изданий. Появление такого рода свидетельств могло бы быть важным показателем прогресса белорусских исследований в европейском контексте.

Не последнее место в научно-образовательной политике ЕС могла бы занимать программа по обеспечению доступа белорусским ученым и вузовским преподавателям к научным периодическим изданиям на европейских языках. Замечательно, что уже сегодня сайты многих иностранных библиотек периодически открыты для читателей из нашей страны. Тем не менее наличие подписки или постоянная возможность бесплатного пользования ресурсами электронных библиотек ЕС могло бы создать более оптимальные условия для устанавливаемого диалога. Разумеется, речь идет лишь о начальном этапе организации взаимодействия. В последующем условия партнерства могли бы корректироваться с учетом роста научной самостоятельности и финансовой независимости представителей белорусской стороны.



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

В. Р. Языкович

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Рекомендовано УМО вузов Республики Беларусь по образованию в области культуры в качестве учебно-методического пособия для студентов вузов культуры и искусства



Учебно-методическое пособие знакомит с основными темами программы по культурологии для высших учебных заведений. В издании раскрываются вопросы теоретической культурологии и исторической типологии культур, показаны формы и тенденции развития мировой художественной культуры, дается характеристика основных религиозных традиций человечества. К каждой теме прилагается список рекомендуемой литературы последних лет издания

Предназначено для студентов дневной и заочной формы обучения всех специальностей.

Обложка мягкая, 364 с.

Цена 16 600 белорусских рублей

ISBN 978-985-500-339-8

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

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

Региональная Сетевая академия Cisco в Гомеле разговаривает на четырех языках

А. В. Воружев,
доцент Гомельского государственного
университета имени Франциска Скорины;
Гаянэ Вальчевская,
региональный менеджер
Сетевых Академий Cisco в СНГ

В декабре 2007 г. в Гомельском государственном университете имени Франциска Скорины (ГГУ) была открыта Сетевая академия Cisco, имевшая вначале статус локальной. С марта 2009 г., после ее оснащения оборудованием для проведения практических занятий по курсу CCNA, Академия обрела региональный статус и обеспечивает учебный процесс для студентов четырех языковых групп.

ИТ-образование сегодня весьма востребовано иностранными специалистами, живущими и работающими в Беларуси. Однако организовать качественную подготовку на неродном для студентов языке крайне сложно. Одной из самых серьезных проблем считается подбор методической базы по специальным дисциплинам на понятном для студентов языке. Построение учебного процесса на базе материалов учебных

ском языке занятия проводятся для 10 студентов, на французском и китайском – индивидуально. Студенты из Сирии, Египта, Туниса и Китая занимаются под руководством доцента, руководителя региональной Сетевой академии Cisco Андрея Валерьевича Воружева.

Курс «Основы ИТ» (IT Essentials) содержит основные представления об аппаратном и программном обеспечении компьютера, а также сведения о передовых концепциях его развития. Программа CCNA обеспечивает учащихся базовыми знаниями о сетевых технологиях и навыками, которые можно применить в начале работы в качестве специалиста по сетям, а также при получении сертификатов CCENT или CCNA.

Подготовка иностранных специалистов в ГГУ осуществляется с 1985 г. С тех пор в вузе прошли обучение представители 42 стран мира, в том числе Алжира, Анголы, Афганистана, Вьетнама, Гвинеи, Египта, Иордании, Камбоджи, Мадагаскара, Марокко, Нигерии, Никарагуа, Конго, Коста-Рики, Пакистана, Сирии, Танзании, Шри-Ланки, Эфиопии. С 1992 г. в ГГУ обучаются и граждане КНР. В настоящее время в университете занимается более 100 студентов из дальнего и ближнего зарубежья (граждане Азербайджана, Армении, Грузии, Египта, Йемена, Китая, Ливана, Марокко, России, Сирии, Туниса, Туркменистана, Узбекистана, Украины).

Учебный процесс в мультиязычном режиме имеет свои особенности. Так, материал, используемый при устных консультациях, должен соответствовать материалу учебного курса, которым оперируют студенты. Поскольку виртуальная обучающая среда сетевых Академий Cisco – Academy Connection – хорошо структурирована, преподавателю, опираясь на графический материал, легко приспособиться к решению данной задачи. С проверкой практических материалов (заданий в формате .pdf) бывает намного сложнее. Здесь применимо компромиссное решение: на своем языке студенты работают дома, а ключевые темы позднее разбираются совместно на русском языке. Поскольку все иностранные студенты ГГУ владеют русским языком, хотя и в разной степени, вводная лекция и примеры из жизни, а также работа над ошибками проводятся на русском. Студенты переводят на русский то, что вызывает у них сложности, и вместе с преподавателем прорабатывают эти места. Английский язык используется, когда студенты работают с материалами курса CCNA Exploration. Знание преподавателем английского языка на уровне базового разговорного и технических терминов вполне достаточно для работы в таком режиме.



Рис. 1. Процедура регистрации студентов
в академической среде cisco.netacad.net

курсов, предлагаемых Сетевой академией Cisco, эту проблему решает.

Кроме русскоязычных классов в Сетевой академии Cisco при ГГУ работают классы по программе «Основы ИТ» на арабском языке и по программе CCNA на французском и китайском языках. На араб-

Стоит отметить, что студенты Сетевой академии Cisco при ГГУ не сразу стали заниматься активно, но, выяснив статус учебной программы у себя на родине, взялись за дело всерьез. Предлагаемый подход к обу-

в 11 тыс. Сетевых академий Cisco по всему миру прошли обучение более 3 млн. студентов, но спрос на специалистов в области сетевых технологий продолжает расти.



Рис. 2. Студенты из Сирии и Туниса обучаются по программе IT Essentials

чению иностранных студентов позволяет помочь им освоиться с применением полученных знаний на практике: обучение на неродном для себя языке очень напоминает общение с заказчиком в реальной жизни. Так или иначе, сами студенты довольны. *«Благодарю за создание учебного курса IT Essentials, который оказал огромную помощь не только в подготовке к экзаменам при сдаче сессии, но и в понимании выбранной мною будущей профессии»*, – говорит студент из Сирии Теко Ал Аеддин.

Глобальная программа Сетевых академий Cisco существует уже 12 лет. Она носит благотворительный характер и нацелена на фундаментальную подготовку специалистов по теории и практике проектирования, строительства и эксплуатации локальных и глобальных сетей с использованием международных стандартов.

Сетевые академии Cisco используют модель образования, которая сочетает веб-обучение (e-learning) и аудиторные занятия, включающие в себя также лабораторные работы, дающие практические навыки проектирования, строительства и обслуживания компьютерных сетей.

Программа Сетевых академий Cisco действует уже в 168 странах мира, в том числе в Беларуси, Азербайджане, Армении, Грузии, Казахстане, Киргизии, Молдове, России, Узбекистане, Украине. По количеству Сетевых академий Беларусь занимает первое место в СНГ. К настоящему времени

Сетевые академии создаются на базе вузов, государственных учреждений и школ, являя собой пример взаимовыгодного сотрудничества между ИТ-индустрией и учебными заведениями. Такое взаимодействие имеет большой потенциал и предполагает установление прочных, долговременных связей. Программа Сетевых академий Cisco обеспечивает жизненно важную технологическую поддержку, являющуюся существенным дополнением к ограниченным ресурсам образовательных учреждений. Слушатели Сетевых академий Cisco получают возможность приобрести знания и навыки, необходимые для работы в условиях все более технологически зависимой экономики.



Рис. 3. Аудитории, в которых проводятся занятия. Индивидуальная работа со студентом из Сирии Теко Ал Аеддином

Более подробная информация о программе Сетевых академий Cisco опубликована на странице www.cisco.com/go/netacad.

Статистико-аналитическое обоснование факторов поведения потребителей образовательных услуг высшей школы

Т. В. Зуёнок,

старший преподаватель кафедры маркетинга
Белорусского национального технического
университета

«Создание цивилизованного рынка образовательных услуг» [1, с. 76] как основы устойчивого экономического роста является одним из направлений Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития на период до 2020 г. Развитие рыночных отношений в сфере высшего образования выступает в качестве предпосылки возникновения и условий реализации разнообразных форм социально-экономического взаимодействия, одной из которых выступает поведение индивида как потребителя образовательных услуг (ОУ).

Руководствуясь своими образовательными потребностями, индивид с определенной степенью рациональности осуществляет выбор ОУ, а также формирует ожидания и требования как относительно процесса их оказания, так и его результата. Степень капитализации приобретаемого индивидом в процессе потребления ОУ социально-трудового потенциала во многом определяется рациональностью его рыночного поведения.

Для анализа поведения потребителей на белорусском рынке ОУ высшей школы автором в 2009 г. было проведено два анкетных исследования. В первом приняло участие 176 абитуриентов, поступающих в один из вузов Беларуси, осуществляющих подготовку как по экономическим, так и по техническим специальностям. Во втором анкетировании в качестве респондентов выступило 183 студента-выпускника 2009/2010 учебного года. Если абитуриенты заполняли анкетную форму непосредственно в процессе принятия решения о выборе ОУ, то выпускникам было предложено высказать свое мнение о том, как бы они поступили в предложенных абитуриентам ситуациях с учетом опыта обучения в вузе и предстоящего выхода на рынок труда.

Среди абитуриентов, участвовавших в анкетировании, 110 человек выбрало специальности технического профиля, 66 – экономического. 66,5 % абитуриентов поступало на бюджетную форму обучения. На момент анкетирования около 7 % абитуриентов и 33 % выпускников имели трудовой стаж.

В качестве главной цели получения высшего образования большинство абитуриентов указало получение специальности, востребованной на рынке труда (28,3 % от общего числа ответов по данной цели) (рис. 1). Второй по значимости стала возможность повышения уровня материального благосостояния в будущем (27,2 %). В качестве третьей цели большинством было указано повышение уровня образования,

которое позволит, при необходимости, переквалифицироваться на другую специальность, повышая тем самым свою адаптивность к изменениям на рынке труда (23,1 %).

Выпускники проанжировали цели получения высшего образования следующим образом (в процентах от общего числа ответов по данной цели): главная цель – повышение уровня материаль-

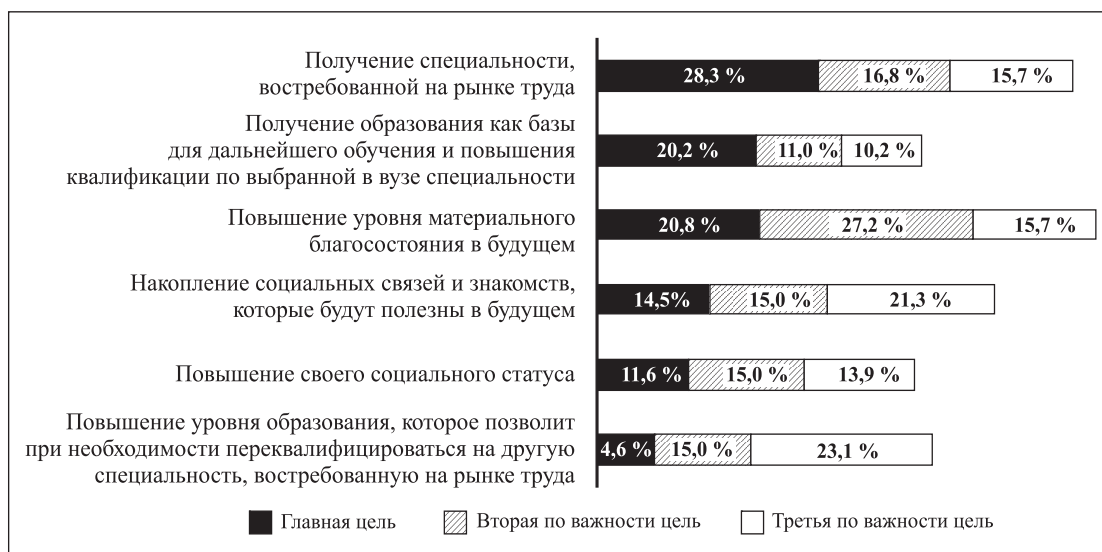


Рис. 1. Значимость для абитуриентов целей поступления в вуз, % от общего числа ответов по каждой цели (источник: собственная разработка автора)

ного благосостояния в будущем (38,4 %); вторая по значимости цель – получение специальности, востребованной на рынке труда (24,2 %); третья – накопление социальных связей и знакомств, которые будут полезны в будущем (23,8 %).

Около 50 % абитуриентов и выпускников в качестве первых двух мест в рейтинге целей получения высшего образования указали повышение в будущем их материального благосостояния. При этом менее четверти абитуриентов и около 55% выпускников из этой группы анализировали уровень заработной платы специалистов, работающих по избираемой специальности.

Данный факт может свидетельствовать о том, что часто цели, преследуемые в процессе выбора ОУ, не всегда обоснованы и подкреплены анализом реальной ситуации на рынке труда. Можно предположить, что абитуриенты данной группы ориентируются на повышение своего благосостояния не через получение высокооплачиваемой работы, а, например, через использование накопленных в процессе обучения социальных связей. Однако это предположение не подтвердилось – менее 7 % абитуриентов, одновременно рассматривая эти две цели, придали им степень важности «главная цель» и «вторая по важности цель».

Доля абитуриентов, которые указали в качестве главной цели получения высшего образования повышение своего социального статуса, оказалась довольно низкой (11,6 %). Выпускников, выбравших данную цель, оказалось меньше – 9,5 %. Вероятно, это отражает тот факт, что специалисты с высшим образованием в сложившихся на данный момент экономических условиях не всегда могут эффективно реализовать накопленный социально-трудовой потенциал на рынке труда и повысить в результате этого свой социальный статус.

Среди тех абитуриентов, кто указал в качестве главной цели получения специальности, востребованной на рынке труда, лишь 27 % анализировали возможности вуза по трудоустройству выпускников. При этом почти все абитуриенты данной группы высказали желание работать после окончания вуза по специальности. Средний балл анализируемой группы абитуриентов выше среднего в целом по выборке, в связи с чем можно предположить, что именно эти абитуриенты будут активны как в процессе обучения, так и в процессе реализации своего социально-трудового потенциала на рынке труда.

В случае с выпускниками получены следующие данные: из тех, кто в качестве главной цели выбрал получение специальности, востребованной на рынке труда (25,6 % от общего числа ответов по данной цели), большинство (65 %) учитывало в процессе выбора ОУ возможности вуза по организации их трудоустройства.

Среди критериев выбора специальности абитуриентами высокую значимость имеют престижность вуза и престижность специальности, которые опережают востребованность специальности на рынке труда и ряд других важных критериев. Ориентация на критерии престижности позволяет относить подобное поведение потребителя к нефункциональному типу. Однако принятие во внимание таких критериев, как востребованность специальности на рынке труда и гарантированное трудоустройство по специальности после окончания вуза позволяет предположить, что понятие престижности является для них обобщающим.

Выпускники, в отличие от абитуриентов, иначе проранжировали критерии, которыми они бы руководствовались, поступая в вуз: 1) востребованность специальности на рынке труда; 2) гарантированное трудоустройство по специальности после окончания вуза; 3) престижность специальности; 4) престижность вуза; 5) возможность после окончания вуза легко переквалифицироваться на другую специальность; 6) сложность процесса обучения; 7) цена обучения (табл. 1).

Из сопоставления рейтингов, полученных при анкетировании абитуриентов и выпускников (табл. 1), следует, что последние в силу опыта обучения в вузе и трудовой деятельности на первые позиции поставили ключевые критерии, которыми важно руководствоваться в ходе принятия рационального потребительского решения на рынке ОУ. Для абитуриентов, делающих выбор в условиях высокой информационной асимметрии и отсутствия опыта выбора, первичную значимость имеют имиджевые характеристики престижности вуза и престижности специальности, что снижает их интерес к анализу важнейших характеристик ОУ.

Среди абитуриентов, поступающих на платную форму обучения (33,5 % от общего числа), доля тех, кто пытался осуществить целенаправленный поиск информации по выбранной специальности, выше (66 %), чем среди поступающих на бюджетную форму (51,3 %).

Из общего числа абитуриентов 39 % признали, что они обладали достаточным объемом информации для осуществления обоснованного выбора специальности; для 5,2 % абитуриентов была доступна лишь ограниченная информация, в связи с чем они не уверены в том, что их выбор специальности оптимален; 47,1 % абитуриентов, несмотря на то, что они владеют ограниченной информацией о выбранной специальности, считают свой выбор оптимальным. У 5,2 % абитуриентов попытки узнать подробности о процессе обучения по выбранной ими специальности, а также о востребованности выпускников соот-

Таблица 1

Ранжирование важности критериев, принимаемых во внимание в процессе выбора ОУ
(источник: собственная разработка автора)

Критерий	1		2		3		4		5		6		7		Итоговый рейтинг критериев выбора ОУ	
	абитуриенты, %	выпускники, %	абитуриенты, %	выпускники, %	абитуриенты, %	выпускники, %	абитуриенты, %	выпускники, %	абитуриенты, %	выпускники, %	абитуриенты, %	выпускники, %	абитуриенты, %	выпускники, %	абитуриенты	выпускники
Престижность вуза	30,1	13,7	18,1	15,8	13,6	18,6	9,7	19,1	13,6	12,6	9,5	10,4	8,5	8,7	1	4
Престижность специальности	16,8	20,8	23,6	20,8	15,2	21,3	9,7	16,4	6,8	9,3	6,0	7,7	9,7	1,6	2	3
Востребованность специальности на рынке труда	17,3	37,2	20,9	17,5	17,8	14,8	12,5	5,5	7,6	7,7	11,2	6,0	9,1	4,9	3	1
Гарантированное трудоустройство по специальности после окончания вуза	20,8	18,6	12,1	22,4	15,7	10,4	18,8	13,7	12,7	14,8	11,2	17,5	8,5	8,7	4	2
Цена обучения	6,4	6,0	3,8	5,5	12,0	17,5	13,9	12,6	21,2	18,6	20,7	14,2	26,7	24,6	7	7
Сложность процесса обучения	5,2	3,3	10,4	10,4	13,6	12,0	17,4	9,8	15,3	16,4	25,9	23,0	16,5	24,0	6	6
Возможность после окончания вуза легко пере-квалифицироваться на другую специальность	3,5	6,6	11,0	10,4	12,0	14,2	18,1	16,4	22,9	24,6	15,5	11,5	21,0	15,3	5	5

ветствующей квалификации на рынке труда не привели к результату.

Ответы выпускников выявляют факт признания ими недостатка информации для принятия рационального потребительского решения на рынке ОУ. Лишь 10,5 % выпускников указали, что им было бы достаточно информации для принятия решения в случае выбора ими ОУ в текущий момент времени. 23,6 % выпускников указали на сложность получения информации о процессе обучения по избранной специальности и о возможностях последующего трудоустройства. Следует отметить, что 48,7 % выпускников признали, что решающим критерием выбора специальности при поступлении вуз для них является проходной балл.

Из тех абитуриентов, которые в ходе принятия потребительского решения обладали ограниченной информацией, но при этом были уверены в рациональности выбора, 58 % ориентировались на советы других лиц (родителей, родственников, знакомых). При этом анализ выявил, что абитуриенты данной

группы слабо владеют информацией по важнейшим критериям, характеризующим выбираемые ОУ. В связи с этим можно сделать вывод о том, что значительное число абитуриентов, осуществляя выбор, не анализируют важнейшие характеристики ОУ и условия их оказания вузами (рис. 2)

Из тех выпускников, которые признали недостаток информации, необходимой для осуществления рационального выбора ОУ, большинство (81 %) ориентировалось на мнение других лиц (родителей, родственников, знакомых).

Следует отметить, что менее 11 % от общего числа абитуриентов, принявших участие в анкетировании, пытались получить информацию о таком важном аспекте обучения, как условия прохождения практики. Среди предложенных критериев, характеризующих избираемую специальность, к возможностям вуза по организации практики абитуриенты проявили наименьший интерес. Лишь 2,6 % абитуриентов и 9,3 % выпускников указали этот критерий в качестве важнейшего в процессе выбора ОУ.

Среди тех абитуриентов, кто поступал на желаемую специальность (63 % от общего числа поступающих), подавляющее большинство (96,3 %) заявило о том, что после окончания вуза они планируют работать по специальности. Около 8 % абитуриентов недовольны выбранной специальностью или же заявили о важности для них лишь факта поступления в вуз. Однако из данной группы лишь один человек высказал нежелание работать после окончания вуза по специальности. Данный факт может свидетельствовать о том, что некоторые абитуриенты не устанавливают взаимосвязи между вовлеченностью в процесс выбора специальности и обучения по ней и успешностью их деятельности на рынке труда. Вероятно, что те из них, для кого обучение по выбранной специальности не представляет интереса, будут слабо вовлечены в процесс накопления социально-трудового потенциала и его реализации на рынке труда.

Выпускники предоставили следующие ответы: 49,2 % довольны выбором специальности; 23 % признали, что для них важен не столько выбор конкретной специальности, сколько факт окончания вуза; 18 % недовольны выбором специальности из-за избытка подобных специалистов на рынке труда и т. д.

При выявлении трех источников информации, которые с точки зрения абитуриентов и выпускников оказывают наибольшее влияние на выбор ОУ, были получены следующие результаты (в % от общего числа ответов абитуриентов и выпускников): справочники для абитуриентов (59,1 % и 20,4 %), сайты вузов (50,6 % и 5,9 %), советы родителей, родственников, знакомых (44,3 % и 42,6 %). По частоте использова-

ния других источников информации абитуриентами и выпускниками были получены следующие ответы: советы родителей, родственников, знакомых, работающих в сфере, связанной с выбранной специальностью (21,6 % и 17,5 %); советы родителей, родственников, знакомых, которые являются выпускниками данного вуза (20,5 % и 11,2 %); уровень заработной платы работающих по данной специальности (18,2 % и 17,1 %); советы родителей, родственников, знакомых, которые являются выпускниками аналогичной специальности (9,7 % и 4,3 %); реклама вуза в СМИ (8 % и 4,1 %); сотрудники вуза, обслуживающие вступительную кампанию (7,4 % и 4,5 %).

Анализ справочников для абитуриентов и сайтов вузов, проведенный автором, позволил сделать вывод о том, что представленной в них информации недостаточно для принятия рационального решения в процессе выбора ОУ. Можно предположить, что из источников, доступных для абитуриентов, наиболее полноценно отражающими тенденции рынка труда, можно назвать советы родителей, родственников, знакомых, которые сами являются выпускниками аналогичной специальности или работают в сфере, связанной с выбранной специальностью, а также уровень оплаты труда работающих по данной специальности.

Среди абитуриентов, которые ориентировались на информацию из указанных источников, высока доля тех, кто при выборе специальности пытался

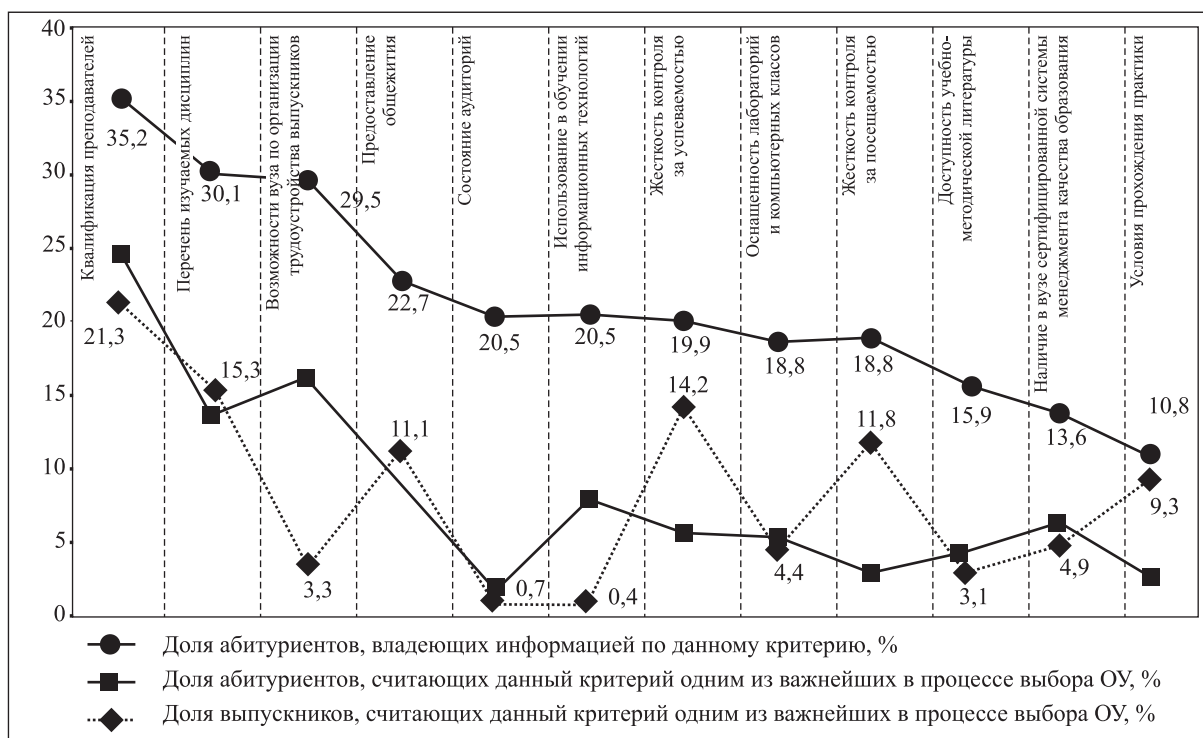


Рис. 2. Критерии выбора ОУ (мнение абитуриентов и выпускников)
(источник: собственная разработка автора)

узнать о таких важнейших критериях, как квалификация ППС, перечень изучаемых дисциплин, условия прохождения практики. При этом в большинстве случаев данным критериям была назначена наибольшая степень значимости.

На вопрос анкеты относительно будущего трудоустройства были получены следующие ответы (в % от общего количества абитуриентов и выпускников): хотят работать по специальности (62,5 % и 37,7 %); не хотят работать по специальности (1,7 % и 7,1 %); скорее всего будут работать по специальности (23,9 % и 38,3 %); скорее всего не будут работать по специальности (1,1 % и 16,9 %) и т. д.

Результаты анкетирования позволили подтвердить теоретические предположения о том, что высокий уровень неопределенности на рынке снижает рациональность и способствует нефункциональному поведению потребителей ОУ, которое проявляется в преобладающей ориентации в процессе выбора на имиджевые критерии и мнение представителей референтных групп.

Анкетирование выявило отсутствие у значительного числа абитуриентов сформированной системы профессиональных предпочтений, а также концепции карьерного роста. В связи с устоявшимся явлением массовости высшего образования, которое сопровождается низкой степенью рациональности поведения потребителя, ключевым критерием выбора ОУ становится проходной балл. При этом зачастую игнорируются важнейшие характеристики ОУ и условия их оказания вузами. Источники информации, наиболее часто используемые в процессе принятия потребительского решения, не способствуют его рациональности в силу их неполноты. Невысокая степень рациональности поведения потребителя на рынке ОУ приводит к усилению профессионально-квалификационного дисбаланса между предложением специалистов с определенным уровнем подготовки и их востребованностью в экономике республики.

Большинство позиций, по которым мнения абитуриентов и выпускников существенно расходятся, обусловлены наличием у последних опыта обучения в вузе и позиционирования себя на рынке труда. Мнение выпускников как более компетентной стороны по сравнению с абитуриентами подтвердило предположение о том, что рациональность выбора ОУ может быть повышена путем снижения неопределенности, сопровождающей процесс принятия потребительского решения.

Решение проблемы рациональности поведения потребителя должно быть комплексным. Одним из направлений его реализации является повышение информационной состоятельности рынка ОУ, которая включает следующие элементы [2, с. 10]:

- *систему объективизации и верификации информации о качестве образования (стандарты качества, рейтинги вузов, сертификаты качества и др.);*

- *информационное обеспечение исполнения контрактных обязательств вузов перед потребителями ОУ;*

- *нормативно-правовые условия доступности информации, необходимой для принятия субъектами рынка ОУ рациональных решений;*

- *законодательную базу рекламно-информационной деятельности вузов, а также посреднических информационных структур (рейтинговых агентств, консалтинговых агентств по профориентации, независимых экспертов и др.);*

- *государственные и негосударственные базы данных, отражающие различные аспекты функционирования рынка ОУ.*

В условиях развитого рынка ОУ белорусские вузы будут сами заинтересованы в повышении доступности информации об их статусе, в сертификации образовательных программ, в участии в рейтингах и независимых внешних оценках, а также в распространении других сигналов, способствующих принятию потребителями рациональных решений. Развитие информационной среды рынка ОУ создаст условия для обеспечения «прозрачности всех схем обеспечения качества образования» [3, с. 75].

Информационная состоятельность рынка ОУ может быть повышена путем усиления требований к вузам относительно обеспечения абитуриентов достаточным объемом информации, формирующей адекватные ожидания как относительно процесса оказания ОУ, так и возможностей реализации приобретаемого при этом социально-трудового потенциала на рынке труда. По мнению автора, данные требования могут быть успешно реализованы в рамках вузовских систем менеджмента качества в процессах, связанных с маркетингом и оценкой удовлетворенности потребителей ОУ. Разработка и использование аналитического инструментария, позволяющего выявлять факторы, оказывающие влияние на рациональность выбора ОУ и степень удовлетворения образовательных потребностей в процессе их оказания, позволят вузам повысить их конкурентоспособность, а также будут способствовать снижению профессионально-квалификационного дисбаланса на рынке труда.

Список литературы

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. / Нац. комиссия по устойчивому развитию Респ. Беларусь; редкол.: Я. М. Александрович [и др.]. – Минск: Юнипак. – 200 с.
2. Тихонов, А. Деньги, денежный рынок и асимметрия информации: методол. подходы / А. Тихонов // Банкаўскі весн. – 2007. – № 10. – С. 4–10.
3. Головачев, А. С. Качество образования – основа конкурентоспособности национальной системы образования / А. С. Головачев, Н. В. Суша // Управление качеством образования: теория и практика / ред. А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск: Зорны верасень, 2009. – С. 72–80.

Скарбніца вопыту

Культурнай дыпламатыі — адпаведныя кадры

С. А. Лукашанец,
дацэнт Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

У Беларусі паняцце «культурная дыпламатыя» гучыць пакуль дзіўна і на-наватарску. Вялікія ж дзяржавы свету ўжо даўно ўсвядомілі, які велізарны патэнцыял мае культура для стварэння станоўчага іміджу краіны на міжнароднай арэне. А імідж — гэта і замежныя турысты, і інвестыцыі, ды і проста аўтарытэт у міжнародных справах. Як і сярод людзей, на сусветнай арэне цэнняць непаўторнасць, індывідуальнасць, самабытнасць. Натуральна, культура — найлепшы інструмент для стварэння і распаўсюджвання станоўчага вобраза краіны. І найбольш танны — што таксама немалаважна.

Зразумела, патэнцыял культуры нельга ігнараваць у прафесійнай дыпламатычнай дзейнасці. Увесь сусветны вопыт сведчыць аб гэтым. Нашы суседзі (Польшча і Расія) даўно «ў тэме»: той жа Польскі Інстытут больш за 15 гадоў існуе ў Мінску. Так што ёсць да каго прыгледзецца і ў каго павучыцца. На жаль, гэтыя працэсы расцягнуліся на доўгі час. І вось, нарэшце, сапраўдны знешнепалітычны прарыў нашай краіны ў сферы культурнай дыпламатыі мы маглі назіраць у апошнія гады. Спачатку адкрыўся Культурны цэнтр Беларусі ў Польшчы (г. Беласток), потым ва Украіне, а цяпер радасная навіна прыйшла з Буэнас-Айрэса. На зямлі Борхеса і Картасара вельмі хутка паўстане Беларускі культурны цэнтр імя К. Каліноўскага. Няма сумненняў: наша краіна актыўна ўзялася за новую сферу міжнароднай дзейнасці і плануе працягваць яе і надалей.

Чым павінен адказаць на гэта Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт? Зразумела, падрыхтоўкай адпаведных кадраў. Ад факультэта міжнародных адносін чакаюць спецыялістаў, гатовых комплексна і сістэмна вырашаць задачы выкарыстання культуры ў дыпламатычнай дзейнасці на карысць нашай дзяржавы. І не важна, што не ўсе выпускнікі ФМА папоўняць рады супрацоўнікаў МЗС: культурная дыпламатыя — якраз такая сфера, дзе знойдуць сабе прымяненне людзі любой прафесіі. Не так істотна, у якой установе ты працуеш, галоўнае — свядома прытрымлівацца ідэалаў культурнай дыпламатыі, разумець, што сваімі ўчынкамі, працай, актыўнасцю стварэш імідж сваёй краіны — не горш за сапраўднага «эмзэсаўца». Нездарма гісторыя культурнай дыпламатыі — на 50 % гісторыя прыватных ініцыятыў. Задача ФМА — «інфіцыраваць» будучых выпускнікоў гэтымі ідэямі, а «ўсходы» не прымусяць сябе чакаць.

Адзначым, што першыя крокі ў гэтым кірунку ўжо зроблены. Спецыяльны курс «Культурная дыпламатыя» ўведзены для студэнтаў спецыялізацыі «Арганізацыя міжнародных сувязей». Невялікі па памеру — усяго 14 гадзін, але гэтага дастаткова, каб даць студэнтам агульнае ўяўленне аб месцы культурнай дыпламатыі ў свеце. Асноўная ўвага надаецца не голым фактам, якія заўсёды можна атрымаць з адкрытых крыніц, а канцэптуальнаму фундаменту, вывучэнне якога неабходна для адэкватнага бачання агульнай карціны. Адпаведна сфармуляваны і тэмы: «Тэарэтычныя асновы і гістарычныя карані культурнай дыпламатыі», «Суб'екты культурнай дыпламатыі», «Асноўныя кірункі культурнай дыпламатыі». Апошняя тэма праграмы, спадзяемся, кожны год будзе ўдакладняцца і перапісвацца — «Культурная дыпламатыя Рэспублікі Беларусь». Прадугледжана ў межах спецкурса і самастойная работа. Магчыма, пад яе ўплывам хтосьці са студэнтаў абярэ тэму свайго дыпломнага праекта. Калектыў кафедры будзе актыўна спрыяць такому выбару.

Але каб заахвоціць студэнтаў, адных лекцый мала. Тут важна як бы дакрануцца да самой субстанцыі, памацаць яе рукамі, пакаштаваць на смак. Даць студэнтам магчымасць па ўласнай ініцыятыве даследаваць нейкі аспект культурнай дыпламатыі — няхай і маленькі, але каб было цікава. Арганізаваць сустрэчу з людзьмі, якія б маглі натхніць будучых маладых спецыялістаў на плённую працу ў гэтым кірунку.

З мэтай садзеяння навуковай творчасці студэнтаў кафедра дыпламатычнай і консульскай службы ФМА БДУ вырашыла прысвяціць культурнай дыпламатыі сваё мерапрыемства, якое стала ўжо традыцыйным, — Дыпламатычныя чытанні імя Л. В. Лойкі (былога загадчыка нашай кафедры), што кожны год праводзіцца 1 сакавіка ў рамках святкавання Дня кафедры. Сімвалічна, што сам Ленаід Вікенцьевіч быў чалавекам, вельмі добра дасведчаным у праблематыцы культурнай дыпламатыі. Яго дыпламатычная дзейнасць у якасці дырэктара Дома савецкай навукі і культуры ў Варшаве і адначасова першага сакратара, а затым і саветніка пасольства СССР у ПНР прыйшлася на вельмі складаныя часы ў гісторыі савецка-польскіх адносін — пачатак 80-х гг. Аб блізкасці Леаніда Вікенцьевіча да культурнай дыпламатыі сведчыць і тое, што доўгія гады ён узначальваў таварыства «Беларусь — Польшча».

У гэтым годзе мерапрыемствы Дня кафедры пачаліся нават раней, чым звычайна. Узнікла магчымасць арганізаваць цікавую сустрэчу. Яе тэма паўстала сама сабой. Як вядома, 21 лютага Беларусь адзначае Міжнародны дзень роднай мовы. З гэтай нагоды 27 лютага, у суботу, перад студэнтамі

спецыялізацыі «*Арганізацыя міжнародных сувязей*» выступіў дырэктар Інстытута мовы і літаратуры НАН Беларусі прафесар А. А. Лукашанец. Тэма яго прамовы была заяўлена наступным чынам: «*Роля беларускай мовы ў прафесіі дыпламата*». Актуальнасць пастаўленай праблема нельга пераацаніць. Сапраўды, беларуская мова як нацыянальны сімвал і важнейшы кампанент ідэнтычнасці можа і павінна заняць пачэснае месца ў арсенале беларускай культурнай дыпламатыі. Што, як не мова, фарміруе непаўторнае, унікальнае аблічча дзяржавы? Беларуская мова – гэта тое, што робіць нас і нашу краіну адметнымі ў сусветнай сям’і нацый. Чым больш дыпламаты будуць публічна выступаць на беларускай мове, чым больш беларускамоўных матэрыялаў будзе ў іх на ўзбраенні, тым хутчэй пытанне «*Што такое Беларусь і дзе гэта?*» знікне з вуснаў жыхароў іншых краін (а сярод іх, дарэчы, нашыя патэнцыяльныя інвестары і турысты). З іншага боку, важнейшым кірункам культурнай дыпламатыі заўсёды была арганізацыя лінгвістычных курсаў – ці пры пасольствах, ці асобна, але ў цесным з імі супрацоўніцтве. Скажам болей: з гэтага культурная дыпламатыя, па сутнасці, і пачыналася. «*Альянс Франсэз*», Таварыства Дантэ Алег’еры, Брытанскі савет, Інстытут Гётэ, Інстытут Канфуцыя – у тых, хто займаецца культурнай дыпламатыяй, гэтыя назвы на слыху. І цэнтральным кампанентам у дзейнасці названых устаноў з’яўляюцца моўныя курсы. Чаму б Беларусі не пайсці па гэтым шляху? Канешне, наіўна чакаць, што ўвесь свет кінецца да нас вучыць беларускую мову, як вучаць, для прыкладу, французскую, іспанскую, кітайскую... Але падобныя разважанні не перашкаджаюць Славакіі арганізоўваць такія курсы ў Маскве, а Чэхіі – у Кіеве. Польшча прапагандуе за мяжой сваю мову з 1939 г., а Данія – з 1940 г. Нават маленькая Эстонія – і тая мае спецыяльны Эстонскі інстытут, аддзяленні якога з 1991 г. паўсталі ў чатырох еўрапейскіх краінах. Так што трэба яшчэ вельмі сур’ёзна падумаць, які патэнцыял для міжнародных адносін хаваецца ў беларускай мове. А лекцыя А. А. Лукашанца, несумненна, падштурхнула студэнтаў на такія разважанні.

Хоць культурная дыпламатыя – з’ява для нашай краіны адносна новая, тым не менш яна можа абаперціся на існуючы ў Беларусі вопыт, у тым ліку і савецкіх часоў. Гэтаму, між іншым, і была прысвечана наступная сустрэча, арганізаваная для студэнтаў кафедрай дыпламатычнай і консульскай службы. І сакавіка, у Дзень кафедры, яны атрымалі выдатную магчымасць пазнаёміцца з «патрыярхам» беларускай культурнай дыпламатыі – Л. Ф. Яўменавым.

Леанід Фёдаравіч Яўменаў – унікальны па-свойму чалавек. Доктар філасофскіх навук, прафесар, член-карэспандэнт НАН Беларусі, вядомы спецыяліст у галіне правоў чалавека, журналіст, паэт. І ў той жа час – дыпламат часоў БССР, які шмат гадоў прапрацаваў у ЮНЕСКА і ў Камісіі ААН па правах чалавека. У канцы 80-х гг. – старшыня названай

Камісіі. Л. Ф. Яўменаў ведае пра ААН не па кнігах – перад яго вачыма ў свой час паўставалі ўнутраныя, нябачныя механізмы функцыянавання сусветнай супольнасці. Натуральна, такая асоба не магла не выклікаць зацікаўленасці студэнтаў. Тым больш, што нягледзячы на свой сталы ўзрост Л. Ф. Яўменаў з лёгкасцю заварожвае слухачоў яркасцю, вобразнасцю мовы, багаццем дэталей і параўнанняў. Яго праца ў ААН супала з перыядам завяршэння «халоднай вайны», што не магло не адбіцца на дзейнасці міжнародных арганізацый. Але ён з гонарам выходзіў з цяжкіх сітуацый і ўсёй сваёй працай садзейнічаў стварэнню пазітыўнага іміджу тагачаснай Беларусі (наколькі гэта было ў той час магчыма). Прыклад Л. Ф. Яўменава карысны для студэнтаў ФМА і ў іншым аспекце. Справа ў тым, што Леанід Фёдаравіч ніколі не быў кадравым дыпламатам. Але гэта не перашкодзіла займаць пасаду, марыць пра якую можа не кожны супрацоўнік МЗС. Л. Ф. Яўменаў патрапіў у ААН не выпадкова – гэта стала вынікам яго прызнання ў якасці аўтарытэтнага спецыяліста па правах чалавека і іншых глабальных праблемах сучаснасці. І гэта вельмі сімптоматычна. Сістэма міжнародных сувязей у цяперашнім свеце настолькі разнастайная, шматгранная і складаная, што ўцягвае ў сябе людзей самых розных прафесій. Ніколі не ведаеш, у які момант і адкуль узнікне патрэба ў тваіх ведах, здольнасцях, вопыце. Іншымі словамі, нават калі цябе і не ўзялі ў МЗС, гэта не значыць, што міжнародныя адносіны для цябе закрыты. Галоўнае – быць добрым спецыялістам у сваёй справе, а дыпламатыя, вельмі верагодна, знойдзе цябе сама – раней ці пазней.

Культурная дыпламатыя ў гэтым годзе стала скразной тэмай Дыпламатычных чытанняў. Яе датычылася ў той ці іншай ступені і большасць дакладаў студэнтаў. Апошнія праявілі вялікую вынаходлівасць у выбары аб’екта даследавання. Тут вам і культурная дыпламатыя Венесуэлы, і фарміраванне пазітыўнага іміджу Расіі, і супрацоўніцтва Беларусі і Расіі ў галіне адукацыі, і многае іншае. Супрацоўнікі кафедры самі з непрыхаванай цікавасцю слухалі выступленні сваіх вучняў. Відавочна, праблематыка культурнай дыпламатыі не пакінула студэнтаў абякавымі. Многія з іх і надалей збіраюцца займацца гэтай тэмай, у тым ліку пры падрыхтоўцы сваіх курсавых і дыпломных праектаў. Але нават кароткія паведамленні на Дыпламатычных чытаннях сведчаць, што большасць студэнтаў у дастатковай меры авалодалі навыкамі аналітычнай работы.

Відавочна, спецыялісты па культурнай дыпламатыі рыхтуюцца не за дзень-два. Карпатлівая пастаянная работа выкладчыкаў павінна абапірацца на стабільную студэнцкую матывацыю. Тым больш, што мы толькі ў пачатку доўгага шляху. Але несумненна, культурная дыпламатыя ў Беларусі будзе развівацца, і кожны выпускнік ФМА – незалежна ад месца працы – знойдзе сваё месца ў гэтай надзвычай важнай, патрэбнай, цікавай і захапляльнай сферы.

Биобиблиографическая информация в учебном и воспитательном процессе высшей школы

Е. Ю. Козленко,

аспирантка Белорусского государственного университета культуры и искусств

В отечественной и зарубежной научной литературе не встречаются исследования использования биобиблиографической информации в какой-либо сфере деятельности. Лишь в исследованиях по использованию фондов отдельных библиотек, отражаемых в отчетах по научно-исследовательской работе, можно встретить статистику и анализ использования биобиблиографических изданий из фонда библиотеки.

Биобиблиографическая информация – это вид информации, который имеет своим объектом биографические и библиографические или только библиографические сведения о персоналии, коллективе. В биобиблиографической информации в разном соотношении отражаются биографические сведения о персоналии (персоналиях), коллективах, библиографические сведения об их произведениях и литературе о них.

Для изучения возможностей и проблем использования биобиблиографической информации в сфере образования, а именно в учебном и воспитательном процессе высшей школы, в 2007–2009 гг. нами был проведен педагогический эксперимент на базе факультета информационно-документных коммуникаций Белорусского государственного университета культуры и искусств. По цели и разработанному содержанию проведенный эксперимент явился формирующим, по условиям организации – естественным. Целью эксперимента стало определение возможностей и проблем использования биобиблиографической информации в учебном и воспитательном процессе высшей школы.

В основу разработки исследуемой проблемы положены идеи о диалогической сущности образования (М. М. Бахтин, В. С. Библер и др.), ценностных приоритетах развития образования (М. В. Богуславский, С. В. Кульневич, Н. Д. Никандров и др.), положения биографики (А. Л. Валеvский, И. Л. Беленький и др.). На основе изученного материала и научной литературы по смежной проблематике мы пришли к выводу, что в рамках учебного и воспитательного процесса высшей школы биобиблиографическая информация способна решать ряд образовательных и воспитательных задач. Среди основных образовательных задач можно выделить информационную поддержку учебных дисциплин, особенно дисциплины «Введение в специальность»; информационную и методиче-

скую поддержку самостоятельной работы студентов; информационную поддержку подготовки массовых мероприятий о персоналиях и коллективах. Воспитательные задачи могут реализовываться в возможностях биобиблиографической информации помогать в формировании готовности к профессии, корпоративной культуры молодых специалистов, мотивов учения, в воспитании национального самосознания.

К прогнозируемым проблемам использования биобиблиографической информации в учебном и воспитательном процессе высшей школы мы отнесли слабую информированность студентов о функциональном потенциале биобиблиографической информации и существующем потоке биобиблиографических изданий о персоналиях выбранной сферы деятельности.

Экспериментальная часть исследования проходила в три этапа. На первом этапе было проведено сплошное анкетирование студентов IV курса факультета информационно-документных коммуникаций Белорусского государственного университета культуры и искусств (кроме специальности «Музейное дело и охрана историко-культурного наследия») и студентов IV и V курсов заочного факультета по специальности «Библиотековедение и библиографоведение» с целью изучения их знаний о биобиблиографической информации и ее функциональном потенциале, степени и проблемы использования биобиблиографической информации студентами.

На втором этапе, после прочтения группе студентов V курса заочного факультета курса по выбору «Биобиблиографическая информация в работе библиотек», было проведено анкетирование данной группы студентов, а также выборочное анкетирование студентов заочного факультета V курса по специальности «Библиотековедение и библиографоведение» (студенты обеих групп участвовали в анкетировании первого этапа, когда учились на IV курсе), не прослушавших указанный выше курс по выбору, с целью изучения эффективности прочитанного курса и определения концептуальных и методических основ составления методических рекомендаций по использованию биобиблиографической информации в учебном и воспитательном процессе высшей школы преподавателями и кураторами.

На третьем этапе с учетом результатов анкетирования были подготовлены методические рекомендации в помощь преподавателям и кураторам «Биобиблиографическая информация в учебном и воспитательном процессе высшей школы».

При выборе круга опрашиваемых мы исходили из того, что для изучения вопросов возможностей и проблем использования биобиблиографической информации в учебном и воспитательном процессе высшей

школы в первую очередь необходима ориентация на студентов, учебная деятельность которых в настоящее время и будущая профессиональная деятельность так или иначе связаны с биобиблиографической информацией. Также для нас было важно мнение тех студентов, которые уже осуществляют профессиональную деятельность по выбранной специальности, способствуют или нет использованию биобиблиографической информации в различных целях. Осознанные ответы данных групп студентов на вопросы анкеты помогут сориентироваться в вопросах проблем использования биобиблиографической информации студентам.

Исключая из процесса анкетирования студентов, специальность которых не связана с библиотековедением, библиографоведением и книговедением, мы исходили из того, что получить информацию о предмете изучения можно лишь от тех, кто с этим предметом знаком. Неформальные опросы студентов других специальностей показывают, что для большинства из них даже если курс был прослушан *«Информационная культура личности»*, акцентирование на отдельные виды и жанры библиографической продукции ими сделано не было. Внимание к подобной информации оказывают лишь те, кто занимается или собирается заниматься научно-исследовательской деятельностью. К тому же целью анкетирования не является оценка информационной культуры различных групп студентов.

В качестве предварительной информации, необходимой для изучения и решения исследуемой проблемы, была проанализирована тематика дипломных работ исследуемых групп студентов.

Анкета, предложенная студентам, содержала 17 вопросов, в которых явно или скрыто предполагалось изучение отношения студентов к полезности и необходимости биографической и библиографической информации о персоналиях в учебной и иных видах деятельности, трудностей, с которыми сталкиваются или нет студенты в работе с источниками биобиблиографической информации и ряд других вопросов.

Анкетирование, проведенное на данном этапе, показало, что студенты, частью работы которых является биобиблиографическая информация, получив некоторые знания о биобиблиографической информации и используя ее в различных целях, тем не менее недостаточно заинтересованы в ее функциональном потенциале (об этом свидетельствует значимый процент ответов *«затрудняюсь ответить»*, *«нет ответа»*), имеют достаточно поверхностное знание о потоке биобиблиографической информации о персоналиях выбранной сферы деятельности и развитии биобиблиографической информации в Республике Беларусь. Но студенты отмечают значимость биографической и библиографической информации в их учебной, познавательной и иных видах деятельности.

Сравнительный анализ ответов студентов очного и заочного отделений на вопросы анкеты показал, что процентное соотношение во всех ответах для студентов обеих исследуемых групп практически одинаково. Некоторое различие в соотношении ответов наблюдается в вопросах о целях использования биографической и библиографической информации о персоналиях и источниках поиска такой информации, что объяснимо наличием опыта профессиональной деятельности у студентов заочного отделения.

На втором этапе, после прочтения группе студентов V курса заочного факультета курса по выбору *«Биобиблиографическая информация в работе библиотек»*, было проведено анкетирование данной группы студентов (далее – экспериментальная группа), а также выборочное анкетирование студентов заочного факультета V курса (кроме специальности «музейное дело и охрана историко-культурного наследия») (далее – контрольная группа), не прослушавших указанный выше курс по выбору, с целью изучения эффективности прочитанного курса и определения концептуальных и методических основ составления методических рекомендаций по использованию биобиблиографической информации в учебном и воспитательном процессе высшей школы преподавателями и кураторами.

Анкета, предложенная студентам экспериментальной и контрольной групп, содержала 12 вопросов, в которых явно или скрыто предполагалось изучение отношения студентов к полезности и необходимости биографической и библиографической информации о персоналиях в учебной и иных видах деятельности, трудностей, с которыми сталкиваются или нет студенты в работе с источниками биобиблиографической информации и ряд других вопросов.

Второй этап экспериментального исследования показал высокую результативность разработанного и прочтенного нами студентам экспериментальной группы курса по выбору и подтвердил, что биобиблиографической информации в учебном и воспитательном процессе характерен ряд особых функций (содействие формированию готовности к профессии, влияние на формирование мотивов учения, влияние на ценностные мотивы и установки, содействие формированию корпоративной культуры молодых специалистов).

На третьем этапе экспериментального исследования с учетом результатов анкетирования были подготовлены методические рекомендации для преподавателей и кураторов учебных групп *«Биобиблиографическая информация в учебном и воспитательном процессе высшей школы»*. В методических рекомендациях подробно рассмотрен функциональный потенциал биобиблиографической информации в учебном и воспитательном процессе высшей школы, раскрыты возможности практического применения отдельных функций биобиблиографической информации для решения конкретных образовательных и воспитательных задач высшей школы.

Так, рассмотрены функции и значение биобиблиографической информации в информационной поддержке учебных дисциплин, биобиблиографическая информация на занятиях по введению в специальность, биобиблиографическая информация как элемент самостоятельной работы студентов, биобиблиографическая информация в курсовых и дипломных работах студентов, биобиблиографическая информация в подготовке студентами массовых мероприятий, посвященных коллективам и персоналиям изучаемой дисциплины. В воспитательных целях рассмотрено формирование готовности к профессии, воспитание национального самосознания, формирование корпоративной культуры молодых специалистов, мотивов учения средствами биобиблиографии. В издание вошли также два приложения: «Игры на закрепление знаний о биобиблиографической информации» и «Биобиблиографические издания о персоналиях и коллективах для специальностей Белорусского государственного университета культуры и искусств». Методические рекомендации одобрены и рекомендованы к изданию координационным советом по делам студенческой молодежи Белорусского государственного университета культуры и искусств и изданы в мае 2009 г.

Основной вывод по результатам проведенного педагогического эксперимента: в подготовке будущих библиотечных специалистов, равно как и специалистов других отраслей знания, преподавателям, кураторам учебных групп, библиотечным работникам необходимо уделять пристальное внимание функциональному потенциалу биобиблиографической информации как комплексному источнику биографической и библиографической информации о персоналиях и коллективах, акцентировать внимание на биобиблиографической информации о персоналиях выбранной сферы деятельности, особенно ныне живущих. Основные проблемы использования студентами биобиблиографической информации связаны не столько с проблемами работы со спецификой и структурой изданий, сколько с незнанием об их существовании и функциональном потенциале.

Использование биобиблиографической информации о ведущих представителях изучаемой дисциплины в соответствии с ее функциональным потенциалом позволяет преподавателю учебной дисциплины не только дать студентам информацию о людях, создавших и развивающих науку, дисциплину, но и сформировать на их основе знание законов и логики развития науки, сформировать навыки самостоятельной работы по поиску информации о персоналиях и информации с узкой тематической направленностью.

Предоставление преподавателями информации о ведущих представителях выбранной специальности с указанием существующих о них биографических и биобиблиографических источников студентам позво-

лит представить не только значимость этих персоналий для самой специальности, но и для науки и культуры в целом. Здесь для преподавателя специальных дисциплин в рамках знакомства студентов с ведущими представителями выбранной профессии, биографическими и биобиблиографическими источниками информации о них особенно важно предоставить подобную информацию о ныне живущих представителях.

При наличии источников биобиблиографической информации о представителях изучаемой дисциплины преподавателям необходимо в первую очередь именно их указывать в качестве основного источника для самостоятельной работы студентов в методической литературе, списках литературы для подготовки к семинарским занятиям. Биобиблиографическая информация может указываться и как источник получения биографической и библиографической информации о персоналии, и как источник информации по какой-либо узкой проблематике (когда определенная персоналия детально занималась разработкой данной проблематики).

Доведение до студентов биографических фактов о выдающихся белорусах, информации об имеющихся биографических и биобиблиографических изданиях и публикациях о них могут помочь в воспитании национального самосознания студентов. Знаковой здесь может послужить цитата белорусского писателя Анатолия Кирвеля: «Гартаў надоечы даведнік “Беларускія пісьменнікі”. Уражвае. Гэтулькі імёнаў. Улічаных. А неўлічаных? Колькі іх? Даведніка не хопіць. Бо кожны, нават не пісьменнік, склаў на працягу жыцця хоць адзін верш або напісаў ічыры чалавечы сказ, часам гэтакі, што і класік пазайздросціць. Гэткае вось незвычайная пісьменніцкая нацыянальнасць – беларусы... Не кожны трэці, ці кожны чацвёрты, а ўсе!» (Кірвель, А. Пецябургскія мроі / А. Кірвель // Літаратура і мастацтва. – 2001. – № 14. – С. 8).

Доведение на лекционных занятиях и кураторских часах информации о ведущих представителях выбранной специальности (в частности, биобиблиографической информации как одного из показателя признания персоналии авторитетной и значимой в своей сфере деятельности) позволит сформировать у молодых специалистов желание, во-первых, ценить и уважать выбранную организацию, сферу деятельности, уважать ее представителей, во-вторых, самому добиться таких же значимых результатов в деятельности.

Использование студентами биобиблиографической информации о ведущих представителях дисциплины позволит на основе знания о результатах деятельности этих представителей и на основе формирующегося познавательного интереса к этим персоналиям (здесь важно отметить, что источникам биобиблиографической информации характерна гипертекстовость феномена Интернет – текст в источниках биобиблиографической информации незакончен, он насыщен ссылками, что требует от человека дальнейших изысканий) будет влиять на формирование у студентов мотивов учения.

Региональный центр тестирования и профессиональной ориентации молодежи: условия успеха

Л. И. Бобровник,
директор регионального центра тестирования
и профессиональной ориентации молодежи
Гродненского государственного университета
имени Янки Купалы

Одно из важнейших направлений региональной политики в области образования – создание непрерывной интеграции образовательной системы региона: школа – ссуз (птуз) – вуз с предприятиями и организациями региона. Огромную роль в обеспечении этой связи играет Региональный центр тестирования и профессиональной ориентации молодежи (центр тестирования), являющийся структурным подразделением Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Именно центр тестирования является сегодня важнейшим звеном в вертикальной и горизонтальной структурах региональной системы образования. Уникальность центра тестирования в том, что он работает как единый для всех вузов. Центр тестирования учитывает интересы всех участников образовательного процесса. Являясь ядром региональной системы подготовки и проведения централизованного тестирования, он выполняет важнейшую роль координатора взаимодействий всех звеньев образовательной системы и является нитью, связывающей университет с региональными и республиканскими структурами власти и научными учреждениями, вовлеченными в функционирование национальной образовательной системы через региональную систему педагогического тестирования (профессиональное, репетиционное, централизованное).

Центр тестирования сегодня – это коллектив, который обеспечивает организацию и сопровождение образовательных услуг в системе профессиональной ориентации, довузовской подготовки (подготовительное отделение и подготовительные курсы), тестирова-

ния (централизованного и тестирования по желанию без выдачи сертификатов в статусе репетиционного); обеспечивает информатизацию и индивидуализацию образовательного процесса заявленных услуг; осуществляет психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса по всем направлениям деятельности центра и университета.

Исходя из функционального предназначения и задач, стоящих перед центром тестирования по координации совместной деятельности и обеспечению эффективного взаимодействия органов управления образованием и высших, средних специальных учебных заведений Гродненской области по профессиональной ориентации, качественной подготовке к централизованному тестированию и другим вузовским вступительным испытаниям, формирования достойного контингента студентов вузов и учащихся ссузов, деятельность центра тестирования можно отразить в авторской модели, обеспечивающей идею управления по результатам (рис. 1).

Повышение качества образования и профессиональная ориентация молодежи выступают теми приоритетными направлениями, на которых, главным образом, сосредоточены наши усилия в деятельности регионального центра тестирования и профессиональной ориентации молодежи. Учитывая, что наш центр имеет региональный статус, основной акцент в своей работе мы делаем на планирование, организацию и осуществление комплекса образовательных услуг для всех слоев населения районов региона. Вместе с тем эффективность образовательных услуг

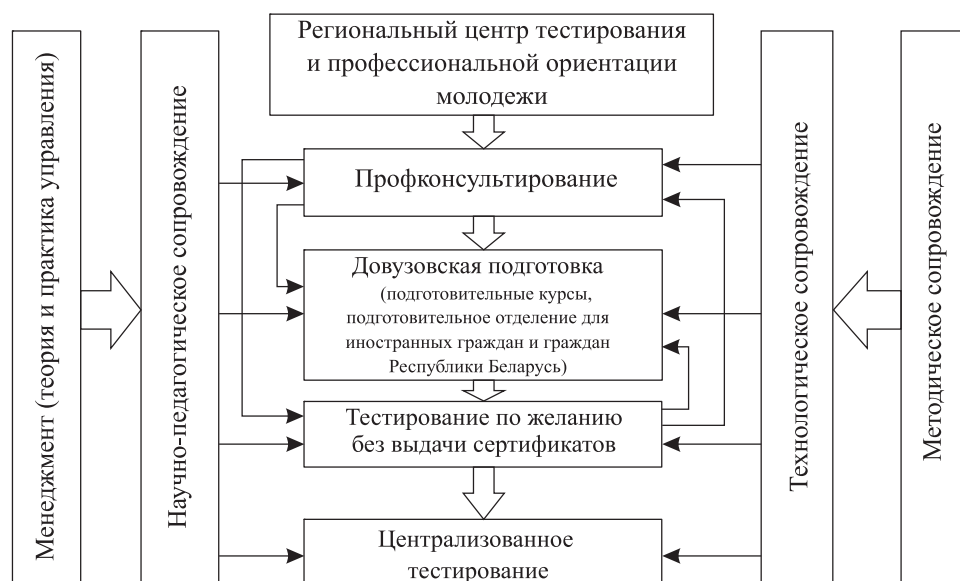


Рис. 1.

в рамках деятельности центра зависит от системной, своевременной профессиональной ориентации молодежи по выбору соответствующей ступени получения образования на основании их желаний и в соответствии с имеющимся уровнем и качеством знаний (распределение абитуриентов в выборе специальностей учреждений профессионально-технического, среднего специального и высшего образования).

Первым и определяющим этапом является информирование выпускников учреждений общего среднего, профессионально-технического и среднего специального образования о широком спектре образовательных путей определенной последующей ступени получения образования. Далее акцент смещается в плоскость разъяснения Правил и условий поступления в рамках избранной специальности, что способствует формированию осознанного выбора будущей профессиональной деятельности. Это позволяет:

- *изучить намерения будущих абитуриентов в поступлении на специальности факультетов и колледжей нашего университета, а также вузов региона и республики;*
- *прогнозировать конкурсную ситуацию в рамках специальностей и форм обучения;*
- *планировать работу приемной кампании по набору на следующий учебный год;*
- *осуществлять дальнейшую профессиональную ориентацию с целевой аудиторией;*
- *отделам образования и учреждениям образования анализировать соотношение намерений и форм профильного обучения в регионе;*
- *своевременно организовать систему управления профессиональным выбором.*

В 2008/2009 учебном году в г. Гродно и районных центрах Гродненской области проведено 108 информационно-разъяснительных собраний, в которых приняли участие 11 622 человека (2006/2007 – 69 собраний – 17 907 человек; 2007/2008 – 80 собраний – 16 513 человек), новой формой профориентационной работы с абитуриентами стала выставка-ярмарка «Абитуриент 2009» и «Образование и карьера–2010. Гродненский регион».

Вторым значимым этапом является определение уровня и качества знаний потенциальных абитуриентов через контрольные срезы и тестирование по желанию без выдачи сертификатов (репетиционное тестирование) в условиях и по технологии централизованного тестирования. Данные образовательные услуги организуются и проводятся как в г. Гродно, так и в каждом районном центре по месту жительства потенциальных абитуриентов.

Анализ результатов репетиционного тестирования, предоставляемый центром в отделы образования и по запросу в учреждения образования, позволяет совершенствовать и индивидуализировать организацию образовательного процесса. Периодичность проведения репетиционного тестирования предоставляет возможность выбора форм и методов

совершенствования уровня и качества знаний в зависимости от их динамики. Все этапы организации и проведения регистрации и участия в этих образовательных услугах сопровождаются системой профориентационных мероприятий с обеспечением информационными и разъяснительными материалами всех участников образовательного процесса.

Такая система позволяет:

- *эффективно формировать и развивать информационную компетентность участников образовательного процесса*
- *своевременно и качественно осуществлять систему теоретической и практической подготовки потенциальных абитуриентов к вступительным испытаниям.*

В 2008/2009 учебном году в репетиционном тестировании приняли участие 18 826 будущих абитуриента (в 2007/2008 – 17 384, 2006/2007 – 15 717).

Третьим этапом в повышении качества образования и профессиональной ориентации молодежи выступает система подготовки к вступительным испытаниям через обучение на подготовительных курсах и подготовительном отделении. Особое внимание в организации и обеспечении данных образовательных услуг нами обращается на индивидуализацию образовательного процесса с учетом личностных особенностей потребителя. Формирование учебных групп обучения на подготовительном отделении и подготовительных курсах осуществляется по принципу дифференцированного подхода (на этапе приема и зачисления проводится срез знаний, в процессе обучения проводится промежуточная и итоговая аттестация с учетом методик и технологий централизованного тестирования, а также осуществляется анализ реализации профессиональных намерений слушателей). Весь период обучения сопровождается мероприятиями психолого-педагогической помощи и адаптации к образовательной среде первокурсника.

В 2008/2009 учебном году обучался 731 слушатель по пяти видам подготовительных курсов и на подготовительном отделении (в 2007/2008 – 1094, 2006/2007 – 1035)

Четвертым, определяющим, этапом в рамках деятельности центра является итоговая аттестация будущих абитуриентов через централизованное тестирование. В процессе организации процедуры централизованного тестирования особую важность приобретает регистрация желающих принять участие в централизованном тестировании.

Регистрация для участия в централизованном тестировании в Гродненской области проводится в системе «одного окна», что позволяет сформировать базу данных участников централизованного тестирования с учетом требований «Инструкции о проведении ЦТ».

В период проведения регистрации для участия в централизованном тестировании осуществляется системная профориентационная работа с целевой аудиторией, которая обеспечивается информационны-

ми и разъяснительными материалами об условиях и порядке поступления и участия в централизованном тестировании. Очень важным аспектом регистрации для участия в централизованном тестировании в нашем регионе является:

- *изучение намерения абитуриентов;*
- *проведение социально-психологических исследований;*
- *осуществление мониторинга профессиональных намерений абитуриентов.*

Все это создает условия:

- *для прогнозирования количества участников централизованного тестирования по предметам;*
- *для планирования необходимого аудиторного фонда и пунктов тестирования;*
- *для своевременного проведения инспектирования учебных корпусов и аудиторий;*
- *для заблаговременного формирования комиссии организаторов централизованного тестирования и своевременного проведения их учебы и аттестации;*
- *для подготовки соответствующих материалов для проведения жеребьевки организаторов и участников централизованного тестирования, а также информационно-направляющих указателей в учебных корпусах, на этажах и аудиториях.*

В 2009 г. в централизованном тестировании приняли участие 38 811 абитуриентов (в 2007 г. – 45 109, в 2008 г. – 39 515).

Централизованное тестирование – форма вступительных испытаний, организованная на основе педагогических тестов, стандартизированных процедур проведения тестового контроля, обработки, анализа и представления результатов, используемая для проведения конкурса при поступлении в учреждения образования, обеспечивающие получение высшего, среднего специального и профессионально-технического образования.

Пятый этап в деятельности центра – организация и обеспечение образовательного процесса иностранных граждан и лиц без гражданства на подготовительном отделении, курсах изучения русского языка как иностранного и сопровождение образовательного процесса студентов университета. В 2009 г. в университете обучались 134 студента, аспиранта и слушателя из числа иностранных граждан и лиц без гражданства.

Шестой этап – психолого-педагогическое сопровождение всех направлений деятельности по четырем этапам. В 2009 г. проведено:

- 11 451 консультация (психологических – 120, профориентационных – 385, методических – 91, информационных – 10 855), (в 2008 г. – психологических – 134, профориентационных – 85, методических – 181, информационных – 534; в 2007 г. – психологических – 16, профориентационных – 50, методических – 58, информационных – 207);
- 25 тренингов с участием 450 человек по 6 разработанным программам (в 2008 г. – 36 тренингов с

участием 978 человек по 8 программам; в 2007 г. – 34 тренинга с участием 775 человек по 8 программам);

- 15 групповых бесед с участием 730 человек по 7 тематикам (в 2008 г. – 17 групповых бесед с участием 507 человек по 9 тематикам; в 2007 г. – 15 групповых бесед с участием 202 человек по 5 тематикам);
- 38 исследований с участием 8581 человека (в 2008 г. – 26 исследований с участием 1199 человек; в 2007 г. – 57 исследований с участием 6674 человек).

Таким образом, основная задача, которая нами решается в управлении региональной системой централизованного тестирования, заключается в интеграции всех звеньев образовательной системы региона с учетом компонентов и принципов психолого-педагогического сопровождения по всем направлениям деятельности.

Условием эффективной реализации поставленной задачи является:

- *сотрудничество и взаимодействие с органами управления образованием, с руководством и педагогами нашего университета и других высших и средних специальных учебных заведений региона;*
- *поддержка и помощь со стороны руководства Министерства образования Республики Беларусь, Республиканского института контроля знаний;*
- *взаимопонимание со стороны органов, определенных осуществлять контроль за проведением централизованного тестирования.*

Система такой интеграции позволяет направить усилия всех участников образовательного процесса:

- *на формирование творческого пространства, профессиональной зрелости педагогов-предметников, взаимопонимания и поддержки внутри педагогических коллективов;*
- *на повышение научно-исследовательской и методической культуры педагогов;*
- *на непрерывное обновление содержания и технологий образовательного процесса в учреждениях образования;*

и обеспечивает:

- *справедливые и равные возможности доступа к ресурсам системы высшего и среднего специального образования для молодежи;*
- *возможность учреждениям образования и органам местной власти отслеживать изменения в профессиональной ориентации выпускников учреждений общего среднего и специального образования, видеть и влиять на процессы, протекающие в региональной сфере образования;*
- *условия для качественного формирования контингента учащихся и студентов средних специальных и высших учебных заведений;*
- *разработку и внедрение эффективных форм и методов обучения на основе результатов диагностики интеллектуальной одаренности обучающихся применительно к их разным возрастным группам и категориям.*