

**РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:**

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

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

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

Адказы сакратар

Г. М. Міхалькевіч

Рэдактар аддзела

В. М. Карэла

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

А. В. Навіцкі

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

Падпісана да друку 26.08.2013.

Папера афсетная. Рызаграфія.

Фармат 60×84¹/₈. Наклад 330 экз.

Заказ 71.

ВЫДАВЕЦ**І ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ**

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
«Рэспубліканскі інстытут
вышэйшай школы»

ЛВ № 02330/0548535 ад 16.06.2009.

НАШ АДРАС:

вул. Маскоўская, 15, п.111,

РІВШ, 220007, г. Мінск.

e-mail: rio.nihe@mail.ru,

magazine.hs@gmail.com.

т. 213-11-63, 213-14-20

р/р 3632900003054

у ф-ле № 510

АСБ «Беларусбанк»,

МФО 153001603.

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

4(96)'2013

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

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

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

У нумары

Прэзентацыя

В. Сянько. Флагману вышэйшай адукацыі Рэспублікі Беларусь у галіне транспарту – 60 гадоў3

Меркаванні

А. Кароль. Інфарматызацыя адукацыі ў кантэксце прынцыпу чалавеказгоднасці: «шлях да сябе» ці «ад сябе»13

А. Русецкая. Шляхі стымулявання навучальнай дзейнасці студэнтаў19

Падзея

У. Апанасовіч. Сучасныя тэндэнцыі і перспектывы развіцця беларускай бізнес-адукацыі22

Інавацыі

А. Белазоз, Ю. Бялых, Ю. Раманоўскі. Праектаванне сістэмы ацэнкі якасці адукацыі ва ўмовах рэалізацыі стандартаў новага пакалення25

Скарбніца вопыту

В. Бяляеў. Камп'ютарная графіка ў адукацыйным асяроддзі28

Т. Чаплялёва. Інфармацыйныя тэхналогіі ў выкладанні матэматыкі31

Навуковыя публікацыі

А. Трусь. Формы навучання і развіцця супрацоўнікаў сучаснай арганізацыі: параўнаўчы аналіз33

В. Келер. 3 гісторыі Магдэбургскага гарадскога права38

С. Самкова. Этнічная меншасць беларусаў у Польшчы ў кантэксце акадэмічнага дыскурсу аб істотных характарыстыках дыяспары43

Г. Лабоха. Культ прападобнай Еўфрасінні Полацкай у безманастырскі перыяд (1960–1989 гг.)47

І. Сяльцова. Пілатажнае даследаванне каштоўнасных арыентацый выхаванцаў дзіцячага дома50

Г. Шастак. Гістарыяграфія праблемы фарміравання сістэмы вышэйшай школы БССР (1921–1939 гг.)54

Д. Буднік. Асобасная гатоўнасць да прафесійнай дзейнасці студэнтаў тэхнічнай ВНУ59

А. Сіліцкая. Асаблівасці дыялагічнага рэканструявання іншакультурнага кантэксту ў працэсе авалодання замежнай мовай65

Прэзентацыя

Флагману вышшага образования Рэспублікі Беларусь в области транспорта – 60 лет

В. И. Сенько,
ректор Белорусского государственного
университета транспорта



достью вспоминают, что они были первыми учениками В. А. Белого, ставшего впоследствии вице-президентом Академии наук БССР. Вскоре в Гомель прибыли профессоры Н. З. Криворучко, Н. И. Корякин, Н. А. Сохачевский и др.

В 1958 г. 22 выпускника получили дипломы с отличием. Первый выпуск института состоял из 263 человек: 97 инженеров-механиков, 74 инженеров-строителей, 92 инженеров-эксплуатационников.

Институт в свое время взял верный путь на развитие. Для сравнения: в нынешнем году мы выпустили 271 инженера-механика, 396 инженеров-строителей, 197 инженеров-эксплуатационников, 27 офицеров военно-транспортного факультета. Сегодня в БелГУТ работает 41 кафедра. На них трудятся 430 преподавателей. Мы готовим специалистов по 45 специальностям и специализациям.

Во многом успешное развитие университета определяется личностными качествами его руководителя – ректора. Все, кто возглавлял в свое время учебное за-

В этом году Белорусский государственный университет транспорта отмечает 60-летний юбилей

Из истории

Распоряжение об организации в Гомеле Белорусского института инженеров железнодорожного транспорта Совет Министров СССР принял 28 июля 1953 г. Первый прием абитуриентов по трем специальностям был объявлен на механический, строительный и эксплуатационный факультеты. Занятия со студентами проводили 20 преподавателей, работавших на восьми кафедрах. Большинство из них были откомандированы в Гомель из Московского института инженеров транспорта, Ленинграда, Ташкента. Это были видные ученые и крупные производственные специалисты.

С благодарностью вспоминаем профессора А. А. Петруковича, заслуженного деятеля науки и техники Узбекской ССР, долгое время до этого руководившего Ташкентским институтом инженеров железнодорожного транспорта, который стал первым ректором института. В становлении вуза неocenим вклад известного ученого в области эксплуатации железнодорожного транспорта И. Г. Тихомирова. Высочайшая эрудиция, профессионализм этого человека были фундаментом того, что сегодня называется Гомельской научной школой эксплуатационников. Первым заведующим кафедрой «Высшая математика» был известный во всем мире алгебраист, ученик легендарного академика О. Ю. Шмидта академик С. А. Чунихин. Многие выпускники с гор-



Сенько Вениамин Иванович, доктор технических наук, профессор, почетный гражданин г. Гомеля, заслуженный работник образования Республики Беларусь. Автор более 400 научных трудов. Подготовил 3-х докторов наук, 8 кандидатов наук и 10 магистров. Руководит отраслевой научно-исследовательской лабораторией «Технические и технологические оценки ресурса единиц подвижного состава» и реализацией авторского проекта «Испытательный центр

производства железнодорожного транспорта» (СЕКО) на базе БелГУТ. Под его руководством разработаны и внедрены в производство многие научно-технические проекты: «Продление срока службы литых деталей тележек 18-100», Белорусский пассажирский вагон, Белорусский грузовой вагон, перепрофилирование неэксплуатируемых грузовых вагонов и др.

В марте 2010 г. за огромный вклад в развитие просвещения, науки, образования и культуры славянских народов награжден международным орденом «Святых Кирилла и Мефодия».

С января 2001 г. руководит Белорусским государственным университетом транспорта.



А. А. Петрукович



В. А. Белый



Н. З. Криворучко



С. А. Чунин



И. Г. Тихомиров

ведение, – это фигуры величайшего масштаба: А. А. Петрукович, П. А. Сыцко, П. С. Грунтов, В. Л. Ярошевич.

Главный критерий, свидетельствующий об уровне научной и образовательной деятельности института и университета, – наличие научных школ. Первые профессора, пришедшие к нам работать, определили позиции своих научных школ, которые сейчас возглавляют их воспитанники, преумножая славу альма-матер. Это ученики профессоров И. Г. Тихомирова, Н. З. Криворучко, Н. В. Правдина, В. А. Белого.

В 1993 г. согласно постановлению Совета Министров Республики Беларусь Белорусский институт инженеров железнодорожного транспорта преобразован в Белорусский государственный университет транспорта, а с августа 2000 г. – в учреждение образования «Белорусский государственный университет транспорта».

За минувшие годы подготовлено свыше 40 тысяч инженеров, бакалавров и магистров. Специалисты университета работают не только в Беларуси, но и во всех странах СНГ, дальнего зарубежья. Среди них талантливые инженеры, ученые, государственные деятели, министры, послы, руководители Белорусской железной дороги и железных дорог стран СНГ, вузов, научно-исследовательских институтов и предприятий, депутаты Национального собрания Республики Беларусь и местных органов власти, бизнесмены, офицеры силовых структур, преподаватели и сотрудники учебных заведений.

За особые достижения в социально-культурном развитии и в связи с 50-летием со дня основания Указом Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко № 443 от 6 октября 1993 г. университету присуждено Почетное Государственное Знамя.

Сегодня

Белорусский государственный университет транспорта является ведущим учебным и научно-исследовательским заведением транспортного и строительного комплексов Республики Беларусь.

БелГУТ состоит из трех институтов: учебного, научно-исследовательского института железнодорожного транспорта и института повышения квалификации руководящих работников транспортного и строительного комплексов. НИИ имеет в своем составе около 150 штатных сотрудников. Собственно учебный институт – это и три филиала в регионах (в Минске, Бресте, Витебске).

Подготовка специалистов ведется на шести факультетах: гуманитарно-экономическом, механическом, промышленного и гражданского строительства, строительном, управления процессами перевозок, электротехническом – по гражданским специальностям на дневной форме обучения. Военно-транспортный факультет готовит кадровых офицеров и офицеров запаса для транспортных войск. Факультет безотрывного обучения осуществляет подготовку инженеров на заочной форме обучения. Факультет иностранных студентов обеспечивает развитие международного сотрудничества со странами ближнего и дальнего зарубежья в области подготовки высококвалифицированных специалистов, установлении двухсторонних партнерских отношений с зарубежными высшими учебными заведениями и научными центрами. Это способствует интеграции университета в европейскую и мировую систему образования, которая предъявляет высокие требования к системе подготовки специалистов, ее материально-техническому и информационному обеспечению. За прошедшие годы университет успешно окончили граждане Китая, Вьетнама, Пакистана, Си-

рии, Иордании, Ливана, Нигерии, Мозамбика, Анголы, Израиля, США, Литвы, Латвии, Туркменистана.

Профессорско-преподавательский состав вуза сегодня – это 430 преподавателей, из них 178 кандидатов и докторов наук, 22 профессора. Подготовка специалистов осуществляется по 36 направлениям специальностей, специальностям и специализациям:

- подвижной состав железнодорожного транспорта (локомотивы и вагоны, неразрушающий контроль и техническая диагностика);
- организация перевозок и управление на транспорте (по видам транспорта);
- безопасность дорожного движения;
- строительство дорог и транспортных объектов;
- промышленное и гражданское строительство;
- автоматика, телемеханика и связь на железнодорожном транспорте;
- оборудование и технологии высокоэффективных процессов обработки материалов;
- техническая эксплуатация погрузочно-разгрузочных, путевых, дорожно-строительных машин и оборудования;
- водоснабжение, водоотведение и охрана водных ресурсов;
- производство строительных изделий и конструкций;
- архитектура жилых и общественных зданий;
- экспертиза и управление недвижимостью;
- бухгалтерский учет, анализ и аудит;
- коммерческая деятельность на транспорте;
- таможенное дело;



- экономика и организация производства (железнодорожный и водный транспорт);
- логистика на железнодорожном транспорте;
- электроснабжение на железнодорожном транспорте;
- международные автомобильные перевозки;
- управление подразделениями транспортных войск.

Факультет профориентации и довузов-

ской подготовки проводит профориентационную работу с выпускниками школ, гимназий, лицеев и осуществляет подготовку слушателей к централизованному тестированию. В состав факультета входят учебно-профориентационный центр, подготовительные курсы, лаборатория профориентационной работы. На базе учебно-профориентационного центра открыты лицейские и профильные классы ряда средних общеобразовательных школ и гимназий г. Гомеля, а также транспортные классы в городах Калинковичи, Жлобин и Барановичи.

Институт повышения квалификации и переподготовки руководителей и специалистов транспортного комплекса выполняет комплексную программу Министерства транспорта и коммуникаций и Белорусской железной дороги по непрерывности послевузовского образования, повышению квалификации и переподготовке руководителей и специалистов с учетом требований рынка и научно-технического прогресса в отрасли. В 2010 г. началась переподготовка по специальности «Промышленное и гражданское строительство» на базе высшего технического образования. Длительность обучения составляет два года (заочная форма).

Учебный процесс

Занятия проводятся в четырех учебных корпусах, 75 лабораториях. В распоряжении студентов читальные залы научно-технической библиотеки, являющейся частью информационной системы университета.

В систему организации учебного процесса органично включена подсистема организации работы с одаренными студентами. Уже на втором курсе к студенту, проявившему повышенный интерес к науке, прикрепляется преподаватель. Затем этот студент переходит от преподавателя к преподавателю вплоть до дипломного проектирования. Эти отношения регламентированы специальным приказом ректора университета.

Следует сказать, что для одаренных студентов установлена 31 именная стипендия. Соответствующие удостоверения вручаются стипендиатам в торжественной обстановке.





Важная составляющая подготовки будущих специалистов – лабораторные и практические занятия. Именно эта форма обучения дает возможность успешно осваивать современные технологии. Прорывом в вопросе повышения качества практического обучения стало создание в университете Испытательного центра железнодорожного транспорта. В настоящее время преимущественно на базе центра проводятся практические и лабораторные занятия. Студенты в режиме реального времени «проходят» всю процедуру дефектоскопии и испытания подвижного состава, имеют возможность изучать конструкцию узлов и деталей не на плакатах, а «вживую».

Задача практической подготовки специалистов решается и через объединение усилий учебного заведения и профильных промышленных, строительных и транспортных предприятий. У нас функционирует 21 филиал выпускающих кафедр на производстве. Наиболее крупными являются многопрофильное объединение предприятий РУП «Гомельское отделение Белорусская железная дорога», ОАО «Гомельжелезобетон», РАУП «Гомельоблавтотранс», Гомельский филиал РУП «Белтелеком», Институт механики металлополимерных систем НАН Беларуси имени академика В. А. Белого. При проведении практических и лабораторных занятий в филиалах используется производственная база предприятий, лабораторий.

В университете большое внимание уделяется системному контролю всех составляющих учебного про-

цесса. Контроль посещаемости учебных занятий проводится преподавателями ежедневно совместно со старостами групп путем фиксации в учебных журналах отсутствующих, а в рапортчиках – с указанием причин отсутствия. Заместители деканов факультетов ежедневно проводят выборочный контроль присутствия студентов на занятиях. Эта информация к концу дня находится у помощника ректора университета, что позволяет по итогам дня иметь полную картину присутствия студентов на занятиях. Например, в 2012/2013 учебном году количество отсутствующих студентов на занятиях по университету не превышало 1,5–3 %.

Два раза в семестр в университете проводится промежуточная текущая аттестация. По контрольным дисциплинам выставляются отметки, что дает возможность прогнозировать успеваемость учебных групп на предстоящей сессии. Для этого в рамках комплекса АСУ ВУЗ в университете разработана программа, позволяющая определять корреляционную зависимость результатов промежуточной аттестации и экзаменационных сессий.

Анализ данных, представленных на рисунке 1, для группы студентов (23 человека) по дисциплине «Производство погрузочно-разгрузочных работ» показал, что корреляционная зависимость отметок, полученных на лабораторных занятиях и экзамене, а также на практических занятиях и экзамене, позволяет достаточно уверенно спрогнозировать результаты экзамена по данной дисциплине.

Анализ корреляционных зависимостей позволяет оценивать работу преподавателя и успеваемость студентов по каждой дисциплине, акцентировать внимание на проблемных дисциплинах и проводить корректирующие мероприятия. Также выявляются студенты, имеющие недостаточную подготовку, им предоставляется возможность посетить дополнительные занятия.

Информация через систему АСУ ВУЗ доступна участникам образовательного процесса. Деканы факультетов анализируют полученные данные и принимают меры по предотвращению в дальнейшем си-

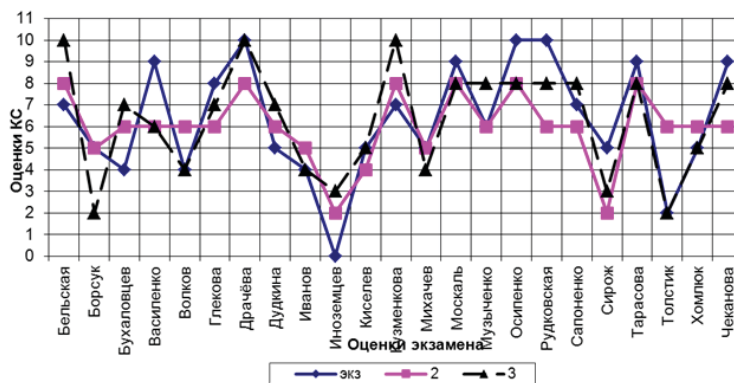


Рис. 1. Корреляционная зависимость отметок



темных проблем по дисциплинам либо проводят индивидуальную работу с отстающими студентами, при необходимости информируют родителей о результатах промежуточной текущей аттестации. Кураторы используют полученную информацию в повседневной работе со своими учебными группами.

Научно-исследовательская деятельность

Научно-исследовательская деятельность в университете направлена на развитие фундаментальных и поисковых исследований, решение прикладных проблем транспортного и строительного комплексов Республики Беларусь, создание новой техники, технологий, материалов и осуществляется учеными университета и сотрудниками Научно-исследовательского института железнодорожного транспорта (НИИЖТа) БелГУТа по следующим приоритетным научным направлениям:

- безопасность функционирования транспортных систем;
- надежность и долговечность, диагностика и прогнозирование ресурса транспортных средств, элементов строительных конструкций;
- прогнозирование развития транспортной системы Республики Беларусь;
- экологический мониторинг. Охрана окружающей среды. Безопасные, экологически чистые, энерго- и ресурсосберегающие технологии;
- экономика, тарифы и рынок транспортных услуг. Нормативно-правовая база перевозочного процесса;
- технология, физикохимия и механика композиционных материалов и покрытий;
- электромагнитная совместимость микроэлектронных систем управления ответственными технологическими процессами;
- сертификация устройств и технологий железнодорожного транспорта.

Университет является независимым органом по сертификации железнодорожной продукции и услуг. В 2010 г. на базе БелГУТа начал работать центр по испытанию грузовых и пассажирских вагонов. Область аккредитации испытательного центра – более 80 различных позиций по испытаниям грузовых и пассажирских вагонов на прочность, устойчивость, безопасность, температурные режимы, оценку шумовых характеристик, вибрации, освещенности, эргономичности. Подготовлен проект внедрения целого комплекса устройств и сооружений.

Подчеркивая важность и значимость Испытательного центра СЕКО, федеральная служба по аккредитации Российской Федерации 16 апреля 2012 г. выдала аттестат аккредитации № РОСС ВУ.0001.21 ЖТО99, что значительно расширяет возможности работы центра не только на территории Республики Беларусь.

Совет по железнодорожному транспорту государств-участников Содружества 8 мая 2013 г. выдал свидетельство о том, что ИЦ СЕКО внесен в реестр признанных Советом испытательных центров.

Большой победой БелГУТа считаем получение свидетельства о признании Российским Морским регистром судоходства ИЦ СЕКО (свидетельство действительно до 03.07.2018 г.). Речь идет о полномасштабном испытании контейнеров.

В БелГУТе создан проектно-конструкторский отдел, правомочность деятельности которого подтверждена лицензией Министерства строительства и архитектуры на право осуществления проектирования зданий и сооружений I и II уровней ответственности по



всем разделам проектной документации, а также квалификационными аттестатами главного инженера проекта (ГИП) и главного архитектора проекта (ГАП).

БелГУТ сотрудничает с рядом зарубежных университетов, научных центров и организаций. С ними заключены договора о научно-техническом сотрудничестве, в рамках которых предусматриваются проведение совместных научных исследований, обмен информацией о научно-технических разработках, подготовка и издание совместной научной и научно-методической продукции, подготовка специалистов.

Научной работой активно занимаются студенты. Многие из них принимают участие в ежегодных студенческих научно-технических конференциях, республиканских конкурсах на лучшую студенческую научную работу, интеллектуальных соревнованиях международного уровня.

В университете также осуществляется подготовка специалистов в магистратуре, аспирантуре и докторантуре, имеются советы по защите диссертаций.

Научно-исследовательские лаборатории и научные центры БелГУТа

Перед каждой из выпускающих кафедр поставлена стратегическая задача, которая успешно выполняется, – на каждой кафедре должна функционировать научно-исследовательская лаборатория, желательно отраслевая. В университете в составе Научно-исследовательского института железнодорожного транспорта работают две отраслевые лаборатории, восемь научно-исследовательских лабораторий, два научных центра, по три лаборатории в каждом. Научные направления работы центров и лабораторий связаны с перспективными технологиями, новыми конструкциями подвижного состава, экономическими и экологическими проблемами.

Научные разработки отраслевой научно-исследовательской лаборатории «Технические и технологические оценки ресурса единиц



подвижного состава» охватывают значительный круг вопросов по проблеме повышения надежности и долговечности подвижного состава, безопасности движения на железнодорожном транспорте. Приоритетным направлением лаборатории является техническое диагностирование вагонов всех типов с целью определения остаточного ресурса и продления срока службы, а также контроль за техническим состоянием вагонного парка с оценкой остаточного ресурса и продлением срока службы. Отраслевая лаборатория тормозных систем подвижного состава аккредитована и внесена в реестр Совета по железнодорожному транспорту государств-участников

Содружества и в реестр Таможенного Союза. В настоящее время лаборатория принимает участие в испытаниях железнодорожной продукции стран СНГ и дальнего зарубежья, на перспективу расширяет область аккредитации с включением проведения испытаний скоростного и высокоскоростного подвижного состава и контейнеров.

Орган по сертификации железнодорожной продукции и услуг выполняет работы по сертификации грузовых и пассажирских вагонов, локомотивов, моторвагонного подвижного состава, специального подвижного состава, деталей, составных частей и оборудования подвижного состава; элементов верхнего строения пути; средств железнодорожной автоматики и телемеханики; средств сигнализации, централизации, блокировки и железнодорожной связи; устройств и оборудования контактной сети и электроснабжения; услуг по ремонту и обслуживанию подвижного состава; услуг, предоставляемых пассажирам на железнодорожном транспорте; железнодорожных вокзалов с присвоением категории; предоставляемых услуг при перевозке железнодорожным транспортом грузов. Орган по сертификации аккредитован в Системе аккредитации Республики Беларусь. Выдаваемые сертификаты

соответствия являются сертификатами Национальной системы подтверждения соответствия Республики Беларусь.

Испытательный центр железнодорожного транспорта СЕКО выполняет весь комплекс работ по испытанию новых и модернизированных вагонов и контейнеров. В штатной экс-



плуатации находятся: стенд для проведения статических испытаний вагонов широкого модельного ряда, стенд подъёмки вагонов для проведения испытаний на ремонтные нагрузки, стенд ударных испытаний, стенд проверки габаритности подвижного состава, стенд для определения весовых характеристик, стенд тормозных испытаний, вагон-лаборатория для проведения ходовых испытаний, а также соответствующая инфраструктура для качественного выполнения работ по испытаниям вагонов. Созданный испытательный центр при БелГУТе позволяет выполнять



полный комплекс испытаний по заявкам вагоностроительных заводов Республики Беларусь и стран СНГ.

Наличие Испытательного центра СЕКО позволяет по максимуму получить отдачу от реализации золотого треугольника: системное развитие образования, науки и производства. Мы даем возможность каждому студенту пройти через курсовые проекты в лаборатории «Технические и технологические оценки ресурса единиц подвижного состава», основанные на реальном материале. Все виды практик студент проходит по тематике лаборатории. На 5 курсе дипломный проект студента практически на 60 % выполнен. Остается только его оформить и защитить. Магистерские диссертации проходят под руководством ведущих специалистов лаборатории (в лаборатории ОНИЛ «ТТОРЕПС» работают 3 доктора наук, 7 кандидатов и 10 магистров). Финишный отрезок пути – защита кандидатской диссертации. Практика показывает, что примерно из 25 студентов только 2–3 проходят весь путь. Но главное – мы создаем условия для раскрытия способностей одаренных ребят.

СЕКО позволяет решать три важные задачи. Во-первых, до минимума сократить расходы валютных средств на испытание железнодорожной техники за

рубежом. Во-вторых, заработать приличные валютные средства за счет выполнения заказов из-за рубежа. В-третьих, принципиально изменить систему учебного процесса, сделав приоритетным реальный контакт с производством.

Научно-исследовательский центр «Экологическая безопасность и энергосбережение на транспорте» выполняет заказы предприятий. За последние 10 лет было выполнено около 2500 научно-исследовательских и инжиниринговых работ, направленных на снижение вредного воздействия на окружающую среду и повышение энергоэффективности предприятий.

В 2013 г. Министерство образования подвело итоги работы университетов за 2012 год. Очень приятно, что по показателю «Объем финансирования научной, научно-технической и инновационной деятельности, млн руб. (на одного штатного работника, имеющего ученую степень) + объем финансирования научной, научно-технической и инновационной деятельности, млн руб. (на одного штатного работника, имеющего ученую степень) за счет внебюджетных средств»

БелГУТ занимает первую позицию в общем рейтинге. Это весьма значимая позиция, дающая системную оценку организации НИР в университете. Много пицци для размышления дает позиция в рейтинге по подгруппе (2) и в общем рейтинге (4) «Отношение количества магистрантов к численности педагогических работников из штата ППС, имеющих ученую степень».

Идеологическая и воспитательная работа

Университет известен своими проектами в области идеологической работы. Так, уникальным стало направление работы «Память», в рамках которого осуществляются: поисковая деятельность; соревнования по военно-прикладным видам спорта; воспитательно-досуговый пилотный проект «Курсант-Ты», в рамках которого курсанты университета вместе с сотрудниками военно-транспортного факультета осуществляют работу по воспитанию патриотизма и социальной ответственности у трудных подростков; участие в парадах и других праздничных мероприятиях, посвященных памятным датам; организация и проведение Межвузовской военно-исторической конференции «Отечественная война 1812 года: взгляд из XXI века (к 200-летию войны)»; тематические вечера «Помню, горжусь!», «Поэзия и про-

за военных лет» и др. С 2002 г. сотрудники университета и студенты занимаются благоустройством мемориальных комплексов, памятников, братских могил, увековечивающих память о погибших в годы Великой Отечественной войны, и территорий, прилегающих к ним.

Каждый факультет, первичная организация БРСМ, профсоюзная студенческая организация и студенческий клуб шефствуют над определенными захоронениями и памятниками, которые находятся на территории Гомеля, а также Гомельского, Ветковского, Добрушского и Буда-Кошелёвского районов.

В университете с большим трепетом ежегодно готовятся к празднованию Дня Победы. Как правило, это целый ряд мероприятий.



Коллектив университета ежегодно принимает участие в различных общественно-политических акциях и мероприятиях. Так, в 2012 г. на высоком уровне прошли выборы в Палату представителей Национального собрания Республики Беларусь пятого созыва. К этому дню для избирателей были подготовлены спортивные мероприятия, насыщенная концертно-развлекательная программа, художественные выставки.

Большое внимание уделяется волонтерству и благотворительности. Студенты и курсанты регулярно посещают детские дома, где организуют развлекательные программы и субботники. БелГУТ оказывает шефскую помощь детям Гомельского государственного детского дома, детям с поражением ЦНС и нарушениями психики Гомельского областного дома ребенка, детям-инвалидам отделения дневного пребывания ТЦСОН, детям из социального приюта, дома ребенка ИК-4 УДИН МВД РБ по Гомельской области.

Студенты и сотрудники вуза регулярно принимают участие в экологических акциях: «Несколько минут ра-

ди природы» (пропаганда природоохранных действий в повседневной жизни), «ОБЕРЕГАЙ» (очистка от мусора и твердых бытовых отходов береговой полосы, прилегающей к водозабору «Сож»), «Экологический десант» (уборка участка леса в районе д. Будотень от несанкционированных свалок мусора и строительных отходов).

Давние традиции имеет студотрядовское движение. В летнее время студенты работают на строительных объектах Беларуси и России. Уникальный опыт получают студенты, которые ежегодно работают в Российской Федерации на строительстве железных и автомобильных дорог в Забайкалье, на олимпийских объектах в Сочи, повышают свой профессиональный уровень в ОАО «Гомельжелезобетон», на строитель-

стве автомобильной дороги Гомель – Минск и т. д. Несколько лет подряд строительные отряды университета признаются лучшими в республике в номинации «Лучший отряд, работающий за пределами Республики Беларусь».

Культурно-досуговую деятельность для студентов вуза организуют отдел по воспитательной работе с молодежью, студенческий клуб, профком студентов, БРСМ и воспитатели общежитий. Вот лишь некоторые мероприятия, проводимые на протяжении многих лет: смотр-конкурс мастерства первокурсников «Давайте познакомимся»; фестиваль «А ну-ка, первокурсник!»; приуроченный к Международному

женскому дню турнир «За прекрасных дам», который проводится в университете уже более 30 лет; новогодние огоньки; вечера, посвященные Дню матери; блинная вечеринка и костюмированный вечер «Halloween» в общежитиях и др.

В вузе работают литературный клуб «Озарение», клуб по интеллектуальным играм «Что? Где? Когда?», Студенческое научное общество истории архитектуры и краеведения имени С. Д. Шабуневского, интеллектуально-экономический клуб «BASE», творческое объединение художников «СтудАРТ» (в этом году «СтудАрт» стал победителем VI Республиканской выставки современного визуального творчества студентов «Арт-Академия» в номинации «Целостность и содержательность образа»), а также десять творческих коллективов, среди которых необходимо выделить народный ансамбль танца «Полесские зори», являющийся неоднократным призером республиканских и международных конкурсов.



Условиями воспитания здорового образа жизни являются его пропаганда и формирование ценностного отношения к нему. Для этих целей создан спортивный клуб, работающий в спортивно-оздоровительном комплексе университета. Основной деятельностью спортивного клуба является создание благоприятных возможностей для удовлетворения интересов студентов и коллектива вуза в области физической культуры и спорта. Для курсантов регулярно проводятся спортивно-патриотические соревнования.

Ежегодно в университете проходят конкурсы мультимедийных проектов *«Быть здоровым – модно!»* и творческих агитбригад по пропаганде здорового образа жизни.

В 2012 г. БелГУТ занял первое место на спартакиаде среди вузов Гомеля и третье – в Республиканской универсиаде во второй группе.

В университете работает ряд общественных объединений: профсоюзные организации, первичная организация ОО *«БРСМ»*, первичная организация РОО *«Белая Русь»*, Совет ветеранов, Организация ветеранов войны и труда. Студенческий профсоюзный комитет постоянно разрабатывает предложения по улучшению условий учебы, работы пищеблока, общежитий, медицинского обслуживания, активно занимается организацией досуга.

Эффективно функционирует социально-педагогическая служба. Специалисты службы взаимодействуют с различными организациями в вопросах защиты прав и социальной адаптации несовершеннолетних, сирот, инвалидов, студентов, оставшихся без попечения родителей. Проводятся индивидуальные консультации со студентами, обратившимися за помощью в решении каких-либо проблем либо по просьбе кураторов, родителей, регулярно проводятся тренинги студенческих групп для выявления проблем,



на определение степени сплоченности коллектива.

Ежегодно 28 июня в университете в торжественной обстановке проводится День выпускника. Лучшим выпускникам вручаются часы от ректора университета, почетные грамоты, а также благодарственные письма родителям. Как правило, на этом празднике присутствуют выпускники прошлых лет. В университете создан Попечительский совет, куда входят выпускники, проявившие себя на государственной службе, в отраслях промышленности, транспорта, строительства, видные ученые нашего государства.

В 2010, 2011 и 2012 гг. университет становился победителем областного смотра-конкурса на лучшую организацию по идеологической работе среди высших учебных заведений.

Система менеджмента качества в БелГУТ

На этапе глобализации образовательного процесса, широкого развития информационно-коммуникационных технологий важно понять специфику современных проблем управления качеством подготовки специалистов. Уникальность задачи, на наш взгляд, связана с необходимостью полнее учитывать темпы перемен окружающего мира. Мы стоим на пороге формирования единого образовательного пространства, в связи с этим университет должен своевременно реагировать на складывающуюся ситуацию. В значительной мере решение этой задачи облегчает созданная и внедренная в практику работы вуза система менеджмента качества, которая позволила идентифицировать все ключевые процессы образования, установить взаимосвязь между ними, определить критерии оценки и методы контроля процессов, решить ряд других задач.

В рамках такого подхода, реализуя *«Миссию»* и *«Политику в области качества»*, мы создали условия для эффективного развития личности студента, индивидуализации процесса обучения, способности адап-



тироваться к изменяющимся внешним и внутренним условиям формирования устойчивых социальных позиций.

Министерство образования, Министерство транспорта и коммуникаций, Белорусская железная дорога поставили цель создать систему транспортного образования, отвечающую современным требованиям и приоритетам. Достижение такой важной стратегической цели требует масштабной интеграции транспортных учебных заведений Республики Беларусь. Первым проектом в этой сфере является создание на базе БелГУТа интегрированного объединения «*Университетский научно-образовательный транспортный комплекс*» (УНОТК). Деятельность комплекса откроет новые возможности для преемственности образования на всех этапах обучения – от школы до университета, интеграции университета и средних специальных учебных заведений в единую структуру с сохранением оптимального уровня автономии, в том числе и права использования полученных от своей деятельности внебюджетных доходов.

Реализация проекта УНОТК позволит:

- повысить эффективность взаимодействия транспортной отрасли с клиентами и партнерами;
- реализовать более полно комплекс мер, направленных на формирование «лица фирмы»;
- организовать учебные центры по обучению современным методам работы с клиентами;
- разработать единую программу подготовки и переподготовки кадров, способных реализовать гибкую тарифную политику;
- обеспечить для абитуриентов возможность выбора образовательной траектории, удовлетворяющей его интеллектуальным, социальным и экономическим потребностям;
- расширить возможности студентов для освоения дополнительных образовательных программ, адаптированных к высокой скорости изменения конъюнктуры транспортного рынка.

Завершающим этапом этого важного образовательного проекта должно стать создание единого национального транспортно-логистического комплекса. Подготовка кадров для такого комплекса будущего по-

требует специалистов, владеющих мультимодальными и интермодальными технологиями перемещения пассажиров и грузов в пространстве, способных обеспечить взаимодействие различных видов транспорта, разработку и внедрение интеллектуальных систем («умный» вагон, локомотив, вокзал, станция и др.).

Наша гордость – выпускники

Золотым созвездием мы называем когорту наших выпускников, которые в свое время возглавляли Белорусскую железную дорогу: Степан Ильич Шкапич (1990–1993), Евгений Иванович Володько (1993–1997), Виктор Григорьевич Рахманько (1998–2001), Василий Иванович Гапеев (2002–2004), Владимир Ильич Жерело (2004–2008),

Анатолий Александрович Сивак (2009–2012). С 2012 г. магистраль возглавляет наш выпускник Владимир Михайлович Морозов.

Но не только транспортом руководили и руководят наши выпускники. В период с 2005 г. по 2009 г. Председателем Совета Министров Республики Беларусь работал выпускник электротехнического факультета 1976 г. Сергей Сергеевич Сидорский.

Выпускник факультета промышленного и гражданского строительства 1973 г. Александр Серафимович Якобсон с апреля 2001 г. по декабрь 2010 г. возглавлял Гомельский областной исполнительный комитет, а с 2012 г. – возглавляет Комитет государственного контроля Республики Беларусь. Генерал-лейтенант Леонид Тихонович Ерин (выпускник механического факультета 1973 г.) возглавлял Комитет государственной безопасности Республики Беларусь. Выпускник механического факультета 1972 г. Валерий Алексеевич Жмайлик успешно возглавлял объединение «Гомсельмаш». Выпускник строительного факультета 1962 г. Ефим Владимирович Басин стал Героем Социалистического Труда, руководил знаменитой стройкой БАМ. Он и сегодня поддерживает тесную связь с альма-матер, заботясь о ней, как о родном доме. Председателем Гомельского городского исполнительного комитета в свое время работал выпускник механического факультета 1970 г. Леонид Васильевич Барабанов.

Целая плеяда ученых вышла из стен БелИИЖТа – БелГУТа: академик НАН РБ А. И. Свириденко, член-корреспондент НАН РБ О. В. Береснев. Известные ученые работают и на кафедрах нашего университета: В. Я. Негрей, К. А. Бочков, И. А. Еловой и др.

Нам есть кого ставить в пример, есть на кого равняться нынешним студентам.

Требования к организации учебно-воспитательного процесса, качеству знаний, профессионализму в современных условиях постоянно возрастают. Коллектив университета демонстрирует высокий творческий потенциал, способность к изысканию резервов совершенствования подготовки конкурентоспособной интеллектуальной элиты страны.

Информатизация образования в контексте принципа человекосообразности: «путь к себе» или «от себя»?

А. Д. Король,
доктор педагогических наук,
ректор Гродненского государственного
университета имени Янки Купалы

Реалистичен ли союз двух противоположных по своей сути понятий: обезличенных информационных технологий и человека? Возможна ли самореализация ученика с помощью информационных, «расширяющих» его присутствие в мире технологий? Какова должна быть подготовка будущего учителя для проектирования и проведения им дистанционных уроков?

О проблемах информатизации образования написано достаточно много (Е. С. Полат, А. В. Хуторской, А. А. Андреев и др.). Однако актуальными и по сей день остаются вопросы: насколько взаимосвязана дистанция как физическое расстояние между всеми субъектами учебного процесса с дистанцией-отчужденностью от ученика передаваемой ему информации? на каких принципах базируется дистанционное обучение? как происходит отбор его содержания? какие формы организации оно предполагает? влияют ли телекоммуникации, отражающие состояние современного общества, на смыслы, цели и содержание образования?

«Если предыдущие технологические усовершенствования, такие как радио, телевидение, книгопечатание, транспорт и другие, были более или менее линейными расширениями анатомических или физиологических возможностей человека (Маклюэн), то Интернет предполагает расширение или даже появление принципиально новых высших форм психической деятельности» [1, с. 74]. И действительно, изменения в сегодняшнем быстроизменяемом глобализирующемся мире затрагивают непосредственно структуру личности. Западноевропейская культура сформирована на понятии античной личности, а потому всегда отличалась рефлексивностью, способностью к осознанию собственных границ. Однако в настоящее время научно-философская традиция и концепция личности, сформированная в Древней Элладке, себя в значительной степени изжила. «Сегодняшняя личность перестает пониматься онтологически и начинает включать в себя разные понимания и концепции личности» [2, с. 118].

Данные выводы объясняют феномен социальных сетей, которые, с одной стороны, характеризуются большой степенью взаимосвязи между пользователями, с другой – содержат элементы обособления в виде профилей, наличия групп, сообществ, «закрытых»

друг для друга. Социальные средства включают в себя разные средства коммуникаций, объединяют их в единое целое, удобный для пользователя Интернет, – обособленный аналог «жилой» комнаты, где «все под рукой»: фотографии, форум, чат, доска объявлений и др.

На примере социальных сетей мы сталкиваемся с феноменом расширения «пределов» личности человека, трансформацией пространства и времени для человека как базовых ценностей культуры, с появлением такого конгломерата социума, как «сетевая личность» (М. Кастельс). Основа «сетевой личности» – информация, а не знание. Чем больше информации – тем больший вес и объем приобретает однородная «сетевая личность» наряду с «утрачиванием человека», по выражению Б. Пастернака.

Расширение границ личности человека приводит к тому, что условной единицей мышления является уже не мысль, а коммуникация. Мысль всегда рождает слово, коммуникация – сообщение. Сообщение не направлено на продолжение общения, на совместное узнавание истины, что имеет место в диалоге, на более глубокое узнавание другого человека и себя самого посредством другого. Сообщение задает траекторию обмена информацией, превращая коммуникацию в полилог – множество однонаправленных (монологичных) потоков, не связанных друг с другом сюжетной канвой. «Ничейность» и обезличенность полилогичных сообщений – «распад» общения, утрата мотивации к общению и самопознанию [3].

Вырождение общения проявляется в утрачивании им индивидуальности и характера, эмоции и стиля, в наборе шаблонных фраз и слов-символов. При этом утрачивается линейность в изложении и развертывании канвы общения, которое становится все более «кусковым» и множественным, «гипертекстовым». Так, общение в форумах, чатах и иных средствах телекоммуникаций представляет собой односложные и зачастую короткие предложения, отдельные разрозненные полилогичные реплики-суждения, которые часто сводятся к повторению уже известных смыслов и мнений участников общения. Налицо не только смысловая, но и временная разобщенность высказываний его участников – из контекста всегда можно выбрать нужное предложение (вопрос) и отнести к нему свое высказывание без вовлеченности в процесс обмена мыслями с собеседником. Диалога как протяженной во времени и пространстве сюжетной линии в средствах телекоммуникаций нет.

У Г.-Г. Гадамера есть статья «Неспособность к разговору», в которой философ задается вопросом о том, почему искусство разговора исчезает: «Разве не наблюдаем мы в жизни общества в нашу эпоху постепенную монологизацию человеческого поведения?» [4, с. 82].

Феномен «сетевой личности» – торжество монолога и манипуляций, снижения рефлексивности мышления человека. В утрате мотивов к диалогическому общению заключается одна из главных причин утраты ценностей современного технологичного мира. *«Главную проблему, связанную со стремительным ростом информационного содержания Интернета, можно охарактеризовать как проблему отсутствия внятных критериев для определения иерархии ценностей»* [1, с. 76]. Анонимность, ни к чему не обязывающая легкость установления контакта превратили агору, в которой каждый человек отвечал за свои поступки и слова (Ксанф – выпей море!), в вавилонское столпотворение безответственных участников. *«За личинами невозможно различить лиц»* [1, с. 79].

Отсутствие личностного начала в средствах Интернета составляет корни распространенной точки зрения о том, что дистантные формы обучения отчуждены (в буквальном смысле – дистанцированы) от человека, а социальные аспекты как ценности, убеждения для дистантного образования труднодостижимы.

Монологичный характер форм общения и поведения человека в сегодняшнем информационном обществе «подпитывается» монологичным характером системы образования: содержание образования рассматривается как опыт, предназначенный для передачи ученику с его последующим усвоением. Подобная передача («не учитывает» ученика – его цели, смыслы, личностные особенности. Передается не опыт, а информация, которая является «ничейной», а потому «чужой» для учащегося [5, с. 43]. Однако приобретение знаний, их глубина и широта неотделимы от усвоения способов их добывания. Какова ценность знания, полученного из готовой к «употреблению» информации? Возможно ли научить учащегося мыслить нестандартно, смотреть на вещи «своими глазами», а не «чужими», если образовательный процесс свести к сообщению заранее заготовленной и отобранной «стандартной» информации в виде правил, схем, классификаций, теорем, закономерностей? Без рефлексии учениками содержания и полученных результатов своей деятельности невозможно преодолеть их отчужденность от образования [6, с. 124].

Передаточный характер образования является монологичным по своей сути и проявляется в образовательных стандартах, программах, учебной литературе, а также в учебном процессе [7, с. 112]. Учащийся, как правило, на уроке играет не активную, а пассивную роль. Причиной тому является доминирующая роль учителя в диалоге, в котором учащийся следует за логикой учителя. При этом выражаемый учащимся в виде вопроса собственный интерес «затухает» и не имеет продолжения или развития, поскольку у учителя всегда имеется «генеральный» план ведения диалога. Учитель, формулируя собственные цели урока, в диалоге «подводит» учеников к нужному результату, известному в науке и описанному в учебниках [8, с. 8].

Подведение ученика в диалоге к «нужному» – сродни передаче информации. Поэтому диалог «учитель – ученик» в силу ведущей позиции учителя имеет характер монолога и не способствует в полной мере раскры-

тию личностных качеств ученика, его умению слушать и слышать собеседника, планировать деятельность, осуществлять рефлексии образовательной деятельности. В этом нет ничего удивительного, поскольку диалог «учитель – ученик» всего лишь послушный инструмент исполнения «приказов» более высоких структурных пластов системы образования: смыслов, целей, содержания, направленного на передачу так называемых знаний (передается не знание, опыт, а информация).

Монологизм в образовании препятствует «строительству» личностных качеств творца, определяющих компетентность к самоизменению в быстроизменяемом мире, не способствует мотивации учащегося к учебной деятельности, увеличивает объем содержания предметов, обостряет проблему сохранности здоровья учащихся, не соответствует коммуникативной составляющей современной жизни, ресурсов и технологии сети Интернет [5].

Монолог в «головных» компонентах содержания образования определяет монологичность форм и методов обучения. По этой причине основной используемый режим дистантного обучения – обмен информацией между педагогом и учеником (группой учеников) с помощью электронных сетей или иных средств телекоммуникаций. Учащемуся приписывается роль получателя некоторого информационного содержания и системы заданий по его усвоению [9].

В монологичной образовательной системе информационный компонент не имеет существенных рычагов для развития личности школьника, поскольку определяющим, «ведомым» является сам передаточный характер образовательной системы. Например, использование информационных технологий в контроле знаний, умений и навыков сводится к проверке информации, а неограниченный рост заимствований из Интернета свидетельствует о развитии шаблонности мышления школьника.

Монологичность образовательной системы усиливает ее информационный компонент, ослабляя знанцевый. Современное образование *«перешло к внеличностному обучению от человека к информационному ресурсу»* [10, с. 80]. Отсутствие границ порождает объемы, а потому *«объем информации, содержащейся на страницах Интернета, фактически сводит ее реальное содержание к минимальному значению»* [1, с. 78], в равной степени как и расширение границ личности учащегося за счет возрастающих объемов информации и коммуникаций снижают нравственное и знаниевое содержание его образования.

Если рассматривать образование как передачу суммы информации, тогда становится очевидным утрачивание содержания образования, наряду с мотивацией к обучению и общению, эмоционально-ценностному отношению ученика к миру.

Однако именно в информатизации образования имеется возможность разрешения наиболее острых вопросов образовательной системы, подобно тому, как в любой болезни присутствует элемент, позволяющий от нее излечиться. Речь идет об индивидуализации

обучения учащегося, возможности создания им лично значимого продукта. Другими словами, о возможности творческой самореализации учащегося посредством телекоммуникаций.

Монолог как передача знаний отражает представление о человеке как о чистом листе, который нужно заполнить письменами. Но все дети разные, у них различные способности, интересы, предназначения. Человек – это «семя», которое нельзя вылепить подобно глине или заполнить чьими-то письменами – нужно создать условия для произрастания семени (Дж. Дьюи, В. И. Андреев, А. В. Хуторской и др.).

Изменение характера образования с монологического «отражательного» на диалогический основывается на предоставлении ученику возможности познавать окружающий мир исходя из его личностных особенностей и создавать тем самым свой образовательный продукт, отличный от продуктов других учащихся. Речь идет о реализации учеником заложенного в нем потенциала, воплощении принципа человекообразности в образовании [11].

Принцип человекообразности постулирует главную задачу образования – выявить, раскрыть и реализовать потенциал учащегося. Невозможно самореализоваться в социокультурном опыте, точнее, в «готовой» и «правильной» информации, передаваемой ученику извне (от учителя, из учебника). В равной степени невозможно самореализовываться через «отражение» – подражание и копирование. Самореализация учащегося возможна в познании им объектов окружающей реальности, в создании собственного образовательного продукта, отличного от продуктов других учащихся.

Область реальности (фундаментальный образовательный объект) – общий для учащихся объект познания, который обеспечивает каждому из них личный результат его познания, а в конечном итоге – индивидуальную траекторию образования. Фундаментальные образовательные объекты – ключевые сущности, отражающие единство мира и концентрирующие в себе реальность познаваемого бытия. К реальным образовательным объектам относятся, например, природные объекты (вода, воздух и др.), объекты культуры (художественные тексты, архитектурные сооружения, произведения искусства), технические устройства (компьютер, телефон, телевизор и др.). Это узловые точки основных образовательных областей, благодаря которым существует реальная область познания и конструируется идеальная система знаний о ней [12].

Первичный (субъективный) результат познания учеником области действительности должен иметь для него «зеркало» – культурно-исторический аналог. Это фундаментальные достижения человечества, получившие выражение в форме понятий, законов, принципов, методов, гипотез, теорий.

В сравнении учащимся полученного им первично субъективного продукта с культурно-историческим аналогом рождается обобщенный образовательный продукт учащегося, отличный от продуктов других учащихся. Это дает возможность каждому ученику само-

реализовываться, выстраивать свою индивидуальную траекторию при изучении общих для всех предметов и тем. Подобная деятельность учащегося по созданию им образовательного продукта называется эвристической и приводит к его творческой самореализации в процессе общего образования. Под эвристическим обучением понимается образовательная деятельность ученика по конструированию им собственного смысла, целей, содержания и организации образования [12, с. 47–48].

Создание учеником собственного образовательного продукта развивает эвристические качества личности учащегося: когнитивные (умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.), креативные (вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям, раскованность мыслей и чувств, движений, прогностичность, наличие своего мнения и др.), оргдеятельностные (умение поставить цель и организовать ее достижение, способность к рефлексивному мышлению и др.).

Смысл эвристического образования в значительной мере имеет диалогический оттенок – генерирование учащимся знаний наряду с опытом изнутри возможно только в эвристическом диалоге учащегося с внешним социальным опытом человека и создание на этой основе собственного ученического содержания образования [7, с. 113]. Под эвристическим диалогом мы понимаем постановку учащимся вопросов внешней образовательной среде на каждом из этапов его образовательной деятельности: на этапе целеполагания, выборе форм и методов, сообразных его культурно-историческим, психологическим особенностям, рефлексивной деятельности [14, с. 20]. Индивидуализация образования зарождается при переходе от монолога учителя, в котором ученик-слушатель играет роль объекта, к эвристическому диалогу учащегося.

Принцип человекообразности в образовании, реализующий продуктивную деятельность ученика, объединяет социокультурный и субъективный опыты учащегося, предоставляет возможность ученику создавать свое в диалоге, выстраивать свой собственный образовательный, а потом и жизненный путь.

В образовании человекообразного типа учебный материал играет не роль наследия для передачи ученику, а роль среды для создания учеником собственного содержания образования в виде его личных продуктов творчества. Знания, накопленные человечеством, а точнее, накопленная информация, не отвергаются учащимся, а выступают образовательной средой для сравнения «своего» с «чужим». В подобном сравнении-рефлексии учащегося реализуется герменевтический подход к образованию, включающий «процесс непрерывного становления разумности человека», а также «среду образовательного опыта, в которой проступает новое понимание мотивации к образованию». «Рефлексия, таким образом обретает каче-

ства непреложного компонента в самоопределении субъектных и личностных позиций, раскрывая одновременно сущностную основу феномена понимания и реализации нравственного ресурса герменевтики» [15, с. 159–161].

В сравнении «своего» с «чужим» для ученика заключен «путь к себе» – нравственному началу, в отличие от «расширения» внешних пределов учащегося посредством телекоммуникаций – пути «от себя».

Демонстрация образовательной продукции учеников, имеющая мотив к учебному общению, является образовательным принципом «продукт ученика глазами другого учащегося». Основой большинства теорий социализации личности является оценивание человеком своих поступков, убеждений в сравнении с другими людьми (Ч. Кули, Л. Фестингер и др.) [16]. Подобно тому, как человек может менять свою траекторию поведения под воздействием мнения других людей, так и раскрытие личностных особенностей учащегося, индивидуализация его обучения невозможны без обратной связи – представлений ученика о том, как его образовательный продукт оценивают другие субъекты образовательного процесса: ученик, учитель, родитель. Человеческообразный смысл телекоммуникаций в учебном процессе заключается в возможности самореализации учащегося, которая невозможна без сравнения «своего» с «чужим». Реализация принципов эвристического обучения, диалогичного в своей основе, воплощает принцип «бытие человека – бытие с другими» из области философского знания в образование.

Одинаковость и однородность результатов учебной деятельности учащегося, отчужденность «репродуктов» от потребностей, смыслов и ценностей самого учащегося устраняют мотивацию к «горизонтальному» общению «учащийся – учащийся». Мотивация к общению возникает при демонстрации учащимися личностно значимых разнородных продуктов, когда предоставляется возможность сравнить свой продукт с чужим. В возможности для учащегося сравнить два и более одинаковых «чужих» продукта нет мотивации к общению, равно как и личностного начала в образовании.

Монолог «закрыт» для личности учащегося. А потому в монологичном образовании используется «закрытое» задание – ответ на такое задание заранее известен (педагогу, содержится в учебниках, Интернете и пр.). Выполнение «закрытых» заданий обусловлено передачей учащемуся «правильной» информации, а не вовлечением учащегося в самостоятельную деятельность по исследованию объектов действительности, своеобразных «кусочков мира», познание которых для каждого ученика будет «своим», субъективным. Подобная репродуктивная деятельность по усвоению и последующему воспроизведению информации не направлена на самореализацию ученика, на создание учащимся собственного уникального образовательного продукта (например, составление собственной классификации свойств химического вещества, плана эксперимента, формулировку определения того или иного явления на основе его изучения и пр.). Результат выполнения закрытого задания – ответ ученика – имеет характер «репродукта» достижения человечества в данной теме занятия.

Использование открытых заданий в учебном процессе решает проблему мотивации к диалогическому общению.

Приведем примеры открытых олимпиадных заданий (не имеют единственного заранее известного решения и направлены на творческую самореализацию учащегося) в социальных сетях.

Олимпиада по английскому языку. Twitter – популярный сегодня в Интернете сервис микроблогов, позволяющий вести на сайте публичный дневник, каждая запись которого не должна превышать 140 символов. Зарегистрируйтесь в Twitter – <http://twitter.com> – и представьте свой сегодняшний день участия в олимпиаде в виде twitter-дневника на английском языке, из которого ваши иностранные друзья смогли бы понять, чем именно вы занимались, какие задания выполняли, каких достижений в английском языке достигли. Не забывайте о длине сообщений. Представьте жюри свой адрес в Twitter.

Олимпиада по истории. Как сегодня мы определяем портрет той или иной эпохи по записям современников (наскальные ли это рисунки или подшивки газет), так и наши потомки будут составлять мнение о нас по ископаемым винчестерам интернет-серверов. Система «Яндекс.Блоги» <http://blogs.yandex.ru/> ведет мониторинг самых обсуждаемых тем в Интернете. На основании этих данных составьте историческую справку о сегодняшнем дне с позиций:

- а) истории страны;
- б) мировой истории.

Подтвердите свое мнение цитатами.

Открытые задания подразумевают не только опору на знаниевую часть, прописанную в стандарте, но и творческую самореализацию учащегося [5]. В результате выполнения открытого задания каждый учащийся имеет свой образовательный продукт, отличный от других, созданных учащимися. В открытых заданиях разрешается одна из важнейших причин утрачивания мотивации к общению – отсутствие механизмов самореализации личности. М. С. Каган отмечал, что «*существует несомненная связь между мотивацией общения и величиной самораскрытия в ходе него*» [17, с. 27].

Применительно к образованию следует разграничить понятия мотивации к коммуникации и мотивации к общению. Мотивация к коммуникациям возникает между двумя или более различными информационными источниками. Однако этого условия недостаточно для мотивации к общению. Так, информационный гипертекст Википедии содержит бесконечно большое количество самой различной информации, но не содержит в себе прямого личностного контакта, личностного начала, в отличие, например, от свободных текстов в системе развивающего обучения С. Френе. В гипертексте есть мотив к коммуникации, но практически нет мотива к общению, условиями которого являются «*свободные, уникальные и ценные друг для друга субъекты*» (М. С. Каган).

Очевидно, что разрешение проблемы «человек – сетевая личность» коренится в изменении соотношения «свое – чужое» в обучении. Информация не может быть «своим» продуктом, поскольку она отчуждена от

человека и является всеобщим достоянием. «Своим» может быть только то, что сделано человеком во взаимодействии с другими. В этом случае не обмен информацией является главной доминантой обучения, включая дистантные его формы, а продуктивная и коммуникативная деятельность учащихся, выстраиваемая с помощью современных средств телекоммуникаций.

Интерактивность взаимодействия субъектов образования определяет и качество, и количество создаваемой учащимися продукции. Существуют два вида образовательного продукта учащегося. Первый – содержание конкретного выполненного задания, суждения учащихся, рефлексивные записи участников урока, выполненные задания дистанционного учителя и др. Второй – коммуникативный продукт. Образовательным коммуникативным продуктом учащегося являются его вопросы, ответы, суждения, доказательства, опровержения [18].

Например, результат каждого выполненного задания учащегося размещается учеником в специально созданном веб-форуме урока. При этом выполнивший задание ученик выступает в роли: а) организатора обсуждений; б) участника обсуждений. Коммуникации учащегося на форуме составляют его совокупный коммуникативный продукт. Коммуникативная деятельность учащегося в рамках двух ролей является его ведущей деятельностью и оценивается учителем.

Очевидно, что обеспечить индивидуализацию образования личности можно лишь при наличии на каждом из этапов деятельности учащегося рефлексивной обратной связи, как внутренней (рефлексия достигнутых результатов самого учащегося, его образовательных продуктов и т. д.), так и внешней (сопоставление собственных образовательных продуктов, результатов с образовательными продуктами других учащихся) [19]. В горизонтальных интернет-диалогах реализуется не только мотивационная, но и рефлексивная, и, следовательно, эмоционально-ценностная функция общения субъектов образовательного процесса, ведь рефлексия подразумевает не только целевую функцию – отделение знания от незнания, но и осознание собственных границ личности, важнейшую мировоззренческую функцию.

Насколько использование телекоммуникаций определяет необходимость изменений во временных рамках проводимых мероприятий, а значит, затрагивает изменения в самом содержании образования, критериях оценивания деятельности учащегося?

Как известно, временные рамки школьного урока определяются смыслами и целями образования, его содержанием, которое на сегодняшний день преимущественно монологично. Это означает, что время урока определяется интенсивностью и длительностью передачи информации (вертикальный канал связи «учитель – ученик»), осмыслением, запоминанием, воспроизводством информации. Исходя из этого рассчитывается количество участников урока, время его проведения.

Однако создание учащимся собственного образовательного продукта (например, целей урока, результата выполненного задания, рефлексии и пр.), возможность его сравнения с продуктами других учащихся ставят но-

вые вопросы перед разработчиками содержания образования: какова продолжительность интернет-уроков? каков оптимальный состав дистантного класса? одинаковый ли возраст учащихся должен быть при проведении дистантных уроков? каковы педагогические преимущества интернет-уроков перед очными уроками?

Образовательный продукт каждого участника групповых дистанционных коммуникаций содержит в себе когнитивный, аффективный, рефлексивный (поведенческий) продукты. Получаемый в результате коммуникаций коллективный образовательный продукт имеет количественно и качественно большую значимость, нежели индивидуальный образовательный продукт каждого из участников дискуссии. Действительно, феномен групповой поляризации в социальной психологии свидетельствует, что коллективное обсуждение группы усиливает первоначальные установки каждого из членов этой группы. Следовательно, группа в результате коллективной дискуссии приходит к более радикальной позиции, нежели усредненное мнение ее членов. Например, согласно мнению американских психологов, групповое обсуждение порождает в два раза больше идей в сравнении с ситуациями, когда те же люди работают единолично (Э. Холл, Д. Моутон, Р. Блэйк). При этом коллективный продукт группы (например, какое-либо решение) отличается большей точностью, чем индивидуальные продукты (решения, суждения).

Следовательно, должны претерпеть изменение и временные рамки проведения интернет-уроков. Интернет-урок отличается от очного рядом особенностей: достаточной протяженностью во времени (урок может длиться и 20 минут, и 2 дня), асинхронностью (неодновременностью) взаимодействия субъектов учебного процесса – учителя, учащихся, их локальных координаторов, более высоким качеством и количеством коммуникаций на занятии.

Педагогическими преимуществами интернет-уроков являются приоритет деятельностного подхода перед информационным, выраженная мотивация учащихся, при которой каждый выступает в роли и организатора обсуждения, и его участника, реализует собственные цели посредством коммуникаций, интенсивное развитие учебно-познавательных, коммуникативных, информационных компетенций.

Важным представляется не только количество участников, способных реализовывать себя на дистанционных занятиях, но и их состав, прежде всего особенности возраста. Благодаря исследованиям социального психолога Л. Хоффмана известно, что гетерогенные группы (разнородные по составу, опыту) обычно принимают решения более высокого качества, чем гомогенные группы [20]. Данный факт позволяет сделать вывод о том, что гетерогенные учебные классы, формируемые дистантно для проведения уроков, в случае коммуникаций способны к созданию более качественного образовательного продукта, нежели ровесники. Гетерогенные группы, в сравнении с однородными, обладают большей степенью разнородности мнений, смыслов, а значит, содержат больший диалогический

потенциал, большее количество и качество всевозможных границ. Границ, порождающих мотивацию к общению и деятельности, эмоционально-ценностный компонент коллективного продукта, качественную рефлексию учащегося.

Формами дистанционных мероприятий выступают: дистанционные эвристические олимпиады, конкурсы-проекты, курсы, ученические конференции, очно-дистанционные уроки (в веб-формах, социальных сетях), конференции и семинары для педагогов, интернет-педагогические советы. Оргдеятельностная технология проведения дистанционных мероприятий осуществляется при помощи заданий, учебных модулей, выполненных работ участников, телекоммуникаций, рефлексии [21].

Например, каждый участник интернет-уроков на базе получаемых им заданий, технологических предписаний и учебных модулей создает собственную образовательную продукцию, размещает ее на форуме, затем соотносит ее с работами других учащихся на уроке. Главным результатом участника являются его разработки, коммуникации, а также освоенные при этом способы деятельности. При этом возможен и аналог открытого урока – временное приглашение в группу других субъектов процесса: администрации, учителей-предметников, студентов-практикантов, методистов. Аналогичным образом осуществляется организация защиты творческих, исследовательских работ учащихся с привлечением родителей, учителей, друзей школьников.

В заключение отметим, что типичная точка зрения в отношении образовательных возможностей Интернета, который «ослабил интеллектуальное творчество учащегося, заменил его использованием необработанной и непроверенной информации» [10, с. 76], справедлива, но лишь в монологичной образовательной системе. Педагогический эксперимент по реализации системы эвристического обучения на основе диалога в очной, очно-дистантной и дистантной формах организовал инновационную деятельность около 2000 школ стран СНГ. Всего в эксперименте приняло участие 26 782 учащихся всех возрастных групп (1–11 классы, студенты). Результаты педагогического эксперимента показали, что использование телекоммуникаций в эвристической деятельности учащегося способствует развитию оргдеятельностных и креативных качеств личности старшеклассника, когнитивных и креативных качеств личности младшего школьника, когнитивных, креативных, оргдеятельностных качеств учащихся средней школы [5, с. 34].

В древнем восточном постулате «оставить себя – превзойти себя» и заключен особый смысл синтеза информационных и педагогических технологий – предоставить ученику возможность в диалоге «своего» с «чужим» обратиться к собственным истокам, что составляет основу успешности построения им вначале учебного, а затем и жизненного пути.

Список литературы

1. Емелин, В. А. «Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве интернета» / В. А. Емелин, А. Ш. Тхостов // Вопросы философии. – 2013. – № 1. – С. 74–81.

2. Розин, В. М. Психика и здоровье человека / В. М. Розин. – 2-е изд. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 224 с.

3. Король, А. Д. Общение и проблемы дистанционного образования / А. Д. Король // Вопросы философии. – 2011. – № 6. – С. 173–176.

4. Гадамер, Г. Неспособность к разговору / Г. Гадамер // Актуальность прекрасного / Г. Гадамер. – М., 1991. – С. 81.

5. Король, А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект / А. Д. Король. – М.: ЦДО «Эйдос», Иваново: Изд. центр «Юнона», 2009. – 260 с.

6. Краевский, В. В. Основы обучения: дидактика и методика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 352 с.

7. Хуторской, А. В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109–114.

8. Король, А. Д. Урок-диалог: как подготовить и провести / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2012. – 54 с. – (Серия «Современный урок»).

9. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

10. Баева, Л. В. Электронная культура: опыт философского анализа / Л. В. Баева // Вопросы философии. – 2013. – № 5. – С. 75–84.

11. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>. – Дата доступа: 02.03.2012.

12. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

13. Эвристическое обучение: в 5 т. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: ЦДО «Эйдос», 2011. – Т. 1: Научные основы. – 320 с. – (Серия «Инновации в обучении»).

14. Эвристическое обучение: в 5 т. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2012. – Т. 2: Исследования. – 198 с. – (Серия «Инновации в обучении»).

15. Филонов, Г. Н. Герменевтический ресурс рефлексии в современном образовании / Г. Н. Филонов // Вопросы философии. – 2012. – № 11. – С. 158–163.

16. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб.: Речь, 2000.

17. Каган, М. С. Общение как ценность и как творчество / М. С. Каган, А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 25–33.

18. Король, А. Д. Информатизация образования и общение в школе / А. Д. Король // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 61–65.

19. Король, А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А. Д. Король // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 18–25.

20. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб., 1999. – С. 416.

21. Интернет-уроки. Поурочные разработки участников Всероссийского конкурса «Дистанционный учитель года» / под ред. А. В. Хуторского, А. Д. Короля. – М.: ЦДО «Эйдос», 2010. – 152 с. – (Серия «Интернет в обучении»).

Пути стимулирования учебной деятельности студентов

А. М. Русецкая,

кандидат педагогических наук, магистр психологии,
доцент кафедры социальной педагогики БГПУ

Современные требования к качеству подготовки специалиста в области социально-педагогической работы связаны с высоким уровнем развития личностных качеств, наличием устойчивого мировоззрения и высокой культуры, обеспечивающих духовно-нравственную и гражданскую направленность профессиональной деятельности; развитостью мышления, предпологающей способность к анализу, классификации, выделению главного и второстепенного, обобщению, синтезу, а также способность к быстрому осуществлению мыслительных операций; творческим характером подходов к целеполаганию, моделированию, планированию, практическому осуществлению профессиональной деятельности, анализу и оценке ее результатов.

Анализ процесса учебной работы студентов и продуктов их творческой деятельности показывает, что успешность подготовки специалистов в области социально-педагогической деятельности в условиях педагогического вуза определяют следующие факторы:

- наличие глубокого систематизированного содержания образовательного процесса, обеспечивающего высокий уровень подготовки будущих специалистов;
- дисциплинированность студентов в изучении учебного материала;
- благоприятная психоэмоциональная атмосфера образовательного процесса, обеспеченная высоким уровнем конструктивных отношений и сотрудничества преподавателей и студентов.

Наличие данных факторов способствует стойкой тенденции личностного роста студентов, их развитию в соответствии с идеальной моделью личности выпускника, формированию профессиональных компетенций.

Тем не менее в ходе образовательного процесса имеют место проблемы учебной деятельности студентов, нерешенность которых влияет на качество усвоения ими профессиональных знаний, умений и навыков. Данные проблемы нельзя назвать принципиально новыми в практике обучения, однако в последнее время заметен их рост, что вызывает необходимость поиска оптимальных и эффективных путей решения. Проблемы типичны, их можно выделить, охарактеризовать и объяснить.

Основной проблемой учебно-познавательной активности студентов является наличие у них тенденции к репродуктивному мышлению, ориентация на механическое заучивание учебного материала с последующим воспроизведением без достаточно глубокого осмысления педагогических явлений и фактов. Вследствие этого у ряда студентов проявляется недостаточный уровень умений в осуществлении важных мыслительных операций, связанных с классификацией явлений, выде-

лением главного и второстепенного в содержании материала. Некоторые студенты склонны воспринимать текст конспекта или учебника как систему информационных модулей и при определении понятий воспроизводят какой-либо из них, причем иногда не тот, который несет основную информацию.

Так, в работе с категориальным аппаратом студенты стараются выучить определения с целью максимально точного воспроизведения формулировки. При этом задача осмысления понятия воспринимается ими как второстепенная, что приводит к искажению определения. Характерный пример: «Социально-педагогическая технология – это область науки и практики, пронизывающая все виды социально-педагогической деятельности». Здесь очевидно выпадение из определения его основного, смыслообразующего компонента, что связано с неверной установкой на механическое запоминание.

Серьезной проблемой в обучении является неудовлетворительный уровень умений переноса знаний студентами из области одной дисциплины в содержание другой. Прежде всего это касается знаний из области философии, методологии, основополагающих наук (общей и социальной педагогики и психологии, социологии, политологии). В то же время при обращении преподавателем внимания студентов на положения других наук они начинают рассуждать в системе этих наук, не связывая свои рассуждения с изучаемым текущим материалом и демонстрируя эффект «переключения кнопки на другую программу».

Так, студенты правильно констатируют наличие тенденции снижения познавательной активности у подростков, однако испытывают затруднения при объяснении ее причин. Но после предложения вспомнить ведущие виды деятельности в различных возрастных периодах развития из области возрастной психологии легко перечисляют их и находят ответ на поставленный вопрос.

У студентов также возникают определенные трудности, связанные с недостаточным уровнем общеобразовательной подготовки, в частности, культурологической и исторической. В то же время в процессе изучения социально-педагогических явлений студентам необходимо иметь четкое представление о ленте истории, характерных особенностях развития общества на том или ином историческом этапе. Данные знания имеют важнейшее значение для осмысления динамики исторического развития социально-педагогической мысли, понимания сущности основных направлений социальной политики государства, определения причинно-следственных связей в области социально-педагогических проблем. В результате нарушается системность профессионального мышления студентов в ходе осуществления ими целостного анализа явлений и фактов, восприятия их в контексте жизни. Вследствие этого студенты не всегда проявляют способность адекватно ориентироваться в явлениях и фактах действительности, особенно в отношении тех, о которых к настоящему моменту отсутствует единое и четкое мнение ми-

рового сообщества и соответствующая юридическая обеспеченность. Такая ситуация особенно неблагоприятна, поскольку под влиянием ряда общих негативных процессов разрушаются национальные традиции нашего народа, всегда имевшие духовный и высоко нравственный характер.

Так, при осуществлении социально-педагогической оценки гомосексуализма и однополых замещающих «семей» мнение студентов расходится вследствие игнорирования психофизиологического и правового аспектов. Находясь под влиянием массовой культуры, они делают акцент на «свободном выборе» личности взрослых людей, которое понимается обособленно, отвлеченно от социального контекста, в котором оно существует. К сожалению, в этом аспекте данное влияние преобладает над системой профессиональных представлений и понятий студентов об объективных интересах ребенка как центра процесса социального воспитания, отраженных в системе его конституционального права на получение надлежащего воспитания. Это, в частности, реализация потребности ребенка в полоролевой идентификации, формирование в сознании ребенка понятия о ролевой структуре семьи, закрепление семейных схем, передаваемых в системе социального опыта, и пр. При этом из сферы внимания студентов выпадают исторический опыт и социальные последствия данного явления.

Аналогичной является проблема недостаточной филологической подготовленности студентов с выраженным отставанием письменной речи от устной. В то же время система профессиональных умений и навыков будущих специалистов включает подготовку и оформление рабочей документации, в том числе разработку планов работы, характеристик личности ребенка и пр. Проблема неразвитости письменной речи выявляется в ходе проведения письменных опросов и проявляется в неспособности полно и точно изложить теоретические положения.

Практика обучения студентов социально-педагогическим дисциплинам позволяет проследить причины указанных явлений, наличие которых в определенной степени препятствует приобретению студентами профессиональных знаний, умений и навыков и развитию значимых характеристик будущей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, имеющие место проблемы связаны с тем, что основным способом получения современными молодыми людьми информации по любым, в том числе учебным вопросам, является поиск в сети Интернет. Этот способ, по мнению студентов, имеет ряд преимуществ – быстрота и удобство получения информации, отсутствие необходимости тратить время на посещение книжного магазина или библиотеки, работу с каталогом, ожидание получения заказанной книги и пр. Кроме того, использование Интернета дешевле, чем приобретение книг. На их взгляд, Интернет расширяет возможности получения информации и ее объема, в то время как в действительности в сети размещена лишь небольшая часть научной и учебной литературы, знакомство с которой действительно имеет принципиальное значение для содержания их знаний. В результате студенты используют ограниченный набор одних и тех же текстов, не всегда отвечающих необходимым критериям качества толь-

ко лишь потому, что «вчера нашли это в Интернете, где больше ничего не было». Поспешное и в ряде случаев механическое извлечение информации провоцирует использование текста на занятии без должного предварительного изучения и анализа.

Крайне неблагоприятным фактором, оказывающим влияние на мыслительные процессы студентов и их отношение к социальным тенденциям, явлениям и фактам, являются непроизвольно усвоенные ими готовые способы мыслительной деятельности и образцы поведения в рамках массовой культуры, ориентирующей молодых людей на следующие действия:

- принятие готовой информации, содержащей предлагаемые способы отношений к действительности (т. е. мировоззренческие) и подаваемой в привлекательном виде, очень часто с неэтичным и некорректным эксплуатированием базовых человеческих потребностей, например, в любви, признании, безопасности;
- использование стереотипного способа такого принятия, который формирует зависимость от источника информации и навязанного им способа действия (некоторые каналы телевидения, компьютер, планшет, а также мобильный телефон, уже утративший приоритетность основной функции).

Таким образом, под влиянием повседневного быта у молодых людей оказался сформированным ведущий способ организации сознания и поведения, который переносится в сферу учебной деятельности. Этот опыт имеет стойкий характер универсальности использования молодыми людьми в различных сферах жизни.

К сожалению, стихийный характер данных факторов не позволяет контролировать их влияние на развитие познавательных процессов у студентов. Поэтому необходимо использовать эффективные методические пути, приемы, способы, формы целенаправленной работы со студентами по профилактике и коррекции непродуктивных форм их познавательной и практической учебной деятельности. Для успешного решения обозначенных проблем в вузе имеются необходимые условия, реализованные в сложившейся системе организации обучения и воспитания студентов, наличии высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава. Успешности преодоления трудностей образовательного процесса способствуют субъективные характеристики контингента студентов, которые в определенной степени уже присущи выбравшим данную специальность молодым людям и успешно развиваются в условиях вуза.

Студенты отличаются воспитанностью, доброжелательностью, уравновешенностью и дисциплинированностью. У абсолютного большинства имеются развитая положительная учебная мотивация и готовность овладеть профессией. Таким образом, анализируемые проблемы следует рассматривать не как «вину», а как «беду» студентов, которую необходимо помочь им преодолеть в процессе педагогического взаимодействия.

Опыт преподавания студентам ряда социально-педагогических дисциплин позволяет нам предложить

следующую систему путей и способов организации такой помощи:

1. Целесообразно ориентировать студентов на усвоение и анализ ведущих понятий учебного материала в контексте уже имеющихся знаний и в соотношении с другими изучаемыми понятиями. Важно обращать особое внимание на причинно-следственные и межпредметные связи в системе содержания обучения, на логическую последовательность изученного и изучаемого материала. При этом необходимо обучать студентов делать это самостоятельно на уровне навыка. Данную задачу можно решить посредством организации обратной связи на лекционных занятиях в форме проблемных бесед, фронтальных опросов, а также использования синергического построения обучающего взаимодействия со студентами на семинарских занятиях.

2. Важно преодолевать сложившийся у студентов навык фрагментарного, одностороннего восприятия социально-педагогических явлений и фактов, формировать у них целостное восприятие объекта профессиональной деятельности с помощью использования элементов образного моделирования педагогических ситуаций с их последующим всесторонним анализом, обращать внимание на соотношение студентами наблюдаемых и анализируемых педагогических явлений с теорией и практикой, осмысление ими сущности явлений в нравственно-этическом и правовом контексте, учить их выделять главное, типичное, выявлять тенденции, видеть частное и индивидуальное в ситуации. Для этого в ходе аудиторных занятий используются мультимедийные презентации, видеофрагменты, литературное моделирование, элементы практического опыта. Замечено, что особое внимание и интерес у студентов вызывает привлечение преподавателем результатов практической деятельности самих студентов: данных, полученных при подготовке дипломных и курсовых проектов, наблюдений во время прохождения практики, текстов творческих эссе. Такая форма способствует эмоциональному восприятию материала, формированию нравственных чувств, способствующих более прочному его усвоению.

3. Комплексному решению обозначенных проблем способствует организация и всемерное стимулирование творческой учебной деятельности студентов, постоянное побуждение их к анализу и осмыслению, закрепление полученных знаний, умений и навыков в практической деятельности творческого характера. Этими возможностями располагают прежде всего семинарские занятия и педагогическая практика. Хорошие результаты дает обучение студентов составлять небольшие опорные конспекты для выступлений на семинарских занятиях. Для этого целесообразно вместе со студентами разработать структуру и алгоритм составления опорного конспекта, определить его объем, который не должен быть слишком большим и превращать текст выступления в реферат. В ходе использования данной формы попутно решается вопрос обучения студентов грамотной и логичной устной речи, умения свободно взаимодействовать с аудиторией.

Алгоритм составления опорного конспекта может включать: а) выделение под запись не только определенных, понятий, выводов, но и каких-либо теоретически обоснованных положений, которые могут представлять

интерес для аудитории по мнению самого выступающего; б) организацию фронтального опроса аудитории, разнообразных видов творческой работы по только что изложенному материалу. Подобная активизация самостоятельности студентов требует высокого внимания, текущего анализа и контроля со стороны ведущего занятия преподавателя, проявления им педагогического такта при обеспечении грамотности содержания занятия.

4. Систематичности усвоения учебного материала способствует периодическая проверка уровня усвоения и качества знаний. Она может быть осуществлена в форме коллоквиума, письменной проверочной работы по итогам изучения студентами разделов, блоков учебной программы. Чтобы максимально реализовать обучающую функцию контроля, целесообразно раскрыть перед студентами его цель, критерии оценивания уровня знаний, провести с ними инструктаж по оптимальным способам подготовки учебного материала. Практика показывает, что предоставление студентам определенной самостоятельности и выбора в ходе периодического контроля стимулирует развитие у них активности и ответственности. Это может быть свобода выбора темы и формы творческой работы, варианта проверочной работы, выступления на коллоквиуме.

Утвердившимися в педагогической теории и практике формами итогового контроля являются экзамены и зачеты, систематизирующие содержание знаний студентов, способствующие развитию у них дисциплинированности и ответственности, обеспечивающие целенаправленность организации ими своего учебного труда. Наряду с ними полезной интерактивной формой контроля знаний, активно развивающей мышление студентов, может оказаться мини-конференция по итогам изучения основополагающих дисциплин. Данная форма имеет следующие методические преимущества и возможности:

- скрытый характер контроля, способствующий развитию творческой активности студентов в процессе раскрытия и реализации их познавательных интересов;
- общий многоаспектный характер темы конференции, широта которой позволяет вместить различные аспекты изученных вопросов, а также учесть разнообразие интересов студентов в области изученной дисциплины;
- наличие возможности для самостоятельного и произвольного свободного выбора студентами темы для выступления, предполагающего осознание ими своих профессиональных интересов и исследовательское самоопределение, формирование личностной мотивации в процессе профессиональной подготовки.

Дидактические возможности данной формы контроля способствуют расширению сферы познавательных интересов студентов, их выходу за пределы учебной программы и реализации интерактивного подхода в развитии творческой интеллектуальной деятельности.

Приведенные выше методические предложения могут быть успешно использованы в реализации образовательного процесса. Необходимым условием эффективности является искренняя любовь учителя к ученикам и проистекающие из нее заинтересованность преподавателя в результатах своей деятельности, установление со студентами отношений доверительности и сотрудничества.

Современные тенденции и перспективы развития белорусского бизнес-образования

В. В. Апанасович,
директор Института бизнеса
и менеджмента технологий БГУ,
председатель Оргкомитета конференции

В апреле текущего года состоялась XII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы бизнес-образования». Поступило более 170 заявок на участие из всех регионов Республики Беларусь, а также из России, Польши, Литвы, Чехии, Сербии и Украины. Материалы конференции изданы, а также в электронном варианте размещены на сайте Института бизнеса и менеджмента технологий БГУ (www.sbmt.by).

В настоящее время все более актуальным и бесспорным становится утверждение, что управлению предприятием необходимо постоянно и серьезно учиться. Речь идет о необходимости получения нового профессионального образования по специальностям бизнес-управления. В Республике Беларусь это особенно актуально, поскольку большинство белорусских управленцев, особенно топ-менеджеров на государственных и частных предприятиях, имеют техническое или естественно-научное образование и не обладают системными экономическими и управленческими знаниями, а потому работают часто интуитивно, опираясь на накопленный опыт, и испытывают значительные трудности при разработке и реализации стратегических планов развития своих организаций.

В стране, как и во всем мире, растет спрос на услуги бизнес-образования, индикатором которого может служить ежегодное увеличение числа желающих учиться в практикоориентированной магистратуре по специальностям управленческого профиля, прежде всего по программе MBA (Магистр бизнес-администрирования). Следует отметить, что в Республике Беларусь возможности обучения по программе MBA представляют всего лишь два учебных заведения – это Институт бизнеса и менеджмента технологий БГУ и Высшая школа управления и бизнеса БГЭУ. В то время, как в относительно небольшой стране Словении действует 12 бизнес-школ, в России уже прошли международную аккредитацию более 20 бизнес-школ, и их число постоянно растет. По результатам исследований международных фондов (Monitour Grup и Kauffman Foundation) по соответствию бизнес-образования нуждам предпринимателей наша страна в этом рейтинге занимает одну из последних позиций. По всей видимости аналогичные результаты были бы получены при анализе управленческих компетенций топ-менеджеров крупных отечественных предприятий. Очевидно, что для исправления ситуации необходимы совместные усилия учреждений бизнес-образования, органов государственного управления и бизнес-сообщества. Следует отметить, что в Республике Беларусь наметилась тенденция осозна-

ния необходимости развития бизнес-образования и обучения прежде всего в отечественных учебных заведениях, так как в этом случае в полной мере учитываются особенности развития белорусской экономики. Особенно роль бизнес-образования возрастает в связи с созданием Таможенного союза и Единого экономического пространства (ЕЭП). Оно не может развиваться только в рамках национальной академической системы, а должно активно воспринимать мировой опыт, инновации и требования, которые предъявляются к качеству предоставляемых образовательных услуг.

На конференции с докладом выступил начальник управления науки и инновационной политики Министерства экономики Республики Беларусь Д. М. Крупский. Докладчик конкретно определил те требования и критерии, которым должны удовлетворять современные менеджеры, работающие в инновационной экономике, и сформулировал задачи белорусского бизнес-образования для кадрового обеспечения рынка научно-технической продукции.

Опыт и проблемы организации магистерской подготовки по специальностям экономического профиля был представлен деканом Высшей школы управления и бизнеса БГЭУ С. Ю. Кричевским, который отмечает, что введение в нашей стране с 01.09.2011 г. Кодекса Республики Беларусь об образовании обусловило необходимость системного решения комплекса проблем организации магистерской подготовки по специальностям экономического профиля.

Анализ опыта решения этих проблем, накопленный УВО Беларуси в 2012–2013 гг., свидетельствует об использовании двух основных подходов в этой области образовательной деятельности: традиционного и инновационного.

Традиционный подход к организации магистерской подготовки сводится к попыткам использования существующих приемов и методов обеспечения учебного процесса, накопленных за последние 30 лет.

Инновационный подход заключается в анализе передового опыта бизнес-школ и профильных факультетов зарубежных университетов и его креативной адаптации к особенностям национальной системы экономического образования. Именно такой подход обеспечивает формирование современной и эффективной системы магистерской подготовки по специальностям экономического профиля.

Магистерская подготовка организуется обычно по программно-модульному принципу. При этом первичной ячейкой выступает не кафедра, а команда преподавателей, обеспечивающая реализацию данной учебной программы, в формате самостоятельного образовательного модуля. Эту команду возглавляет руководитель программы (известный ученый – идеолог этого образовательного проекта) и менеджер программы, обеспе-

чивающий координацию всех составляющих учебного процесса. Руководителем программы назначается, как правило, заведующий профильной кафедры, декан факультета или бизнес-школы, ведущий профессор; менеджером – преподаватель кафедры, заместитель декана, сотрудник отдела магистратуры.

Преподаватели приглашаются руководителем программы для работы в этом образовательном модуле индивидуально и, соответственно, их учебная нагрузка закрепляется лично за ними, а не обезличенно за кафедрой. С приглашенными преподавателями могут заключаться дополнительные трудовые соглашения (например, на разработку УМК на иностранном языке, на написание специальной учебной литературы и т. п.). У преподавателей, работающих в магистратуре, учебная нагрузка меньше, чем у преподавателей первой ступени высшего образования, а почасовая оплата выше.

Поощряется привлечение к работе в магистратуре в качестве преподавателей специалистов-практиков. Обучение в магистратуре является преимущественно интерактивным и практико-ориентированным. Широко используются методы case-study.

Большой интерес у участников конференции вызвало выступление профессора БГЭУ Н. И. Богдан, посвященное проблемам и задачам образования для инновационного развития стран ЕЭП.

В Программе действий правительства на предстоящее пятилетие предусмотрены меры для вхождения Беларуси в число передовых стран по ведущим международным рейтингам, характеризующим инновационное развитие и конкурентоспособность. Это должно способствовать улучшению международного имиджа Беларуси у иностранных инвесторов. Намеченные цели требуют понимания механизма формирования рейтингов. Практически все глобальные индексы инновационного развития имеют образовательную компоненту.

Анализ показывает, что образование является важным элементом рейтинга экономики знаний, который составляется Всемирным Банком с 1995 г. Последний раунд оценки проведен в 2012 г. Данные показывают, что Беларусь занимает 59-ю позицию в мировом рейтинге из 145 стран по индексу экономики знаний. Однако если исследовать более далекую ретроспективу, ситуация не столь благополучна.

За период 1995–2012 гг. рейтинг Беларуси, единственной из стран-партнеров по ЕЭП, снизился (с 55-го места до 59-го), следовательно, относительно других стран Беларусь менее динамично развивала экономику знаний. Инновационное развитие определяется совокупностью факторов, и образование играет среди них ведущую роль. Уже сегодня по оценкам международных экспертов различия между развитыми и развивающимися странами только на одну треть обусловлены экономическими условиями, а на две трети – уровнем и качеством образования.

Профессор Международного института управления (г. Архангельск, Россия) М. П. Соболев особое внимание акцентировал на проблемах бизнес-образования в Российской Федерации, аккредитации учебных программ и учебных заведений и возрастания в этом процессе роли общественных объединений, прежде всего Российской ассоциации бизнес-образования.

Роль бизнес-образования в развитии международного экономического сотрудничества была затронута в выступлении профессора А. Лауринавичюса (Университет имени Миколоса Ромериса, Литва). Он отметил, что глобализация уничтожает границы, образовавшиеся между странами, и оказывает воздействие на самостоятельность национальных государств, стимулируя интернационализацию не только бизнеса, но и бизнес-образования. Эти процессы являются благоприятной предпосылкой для сотрудничества преподавателей, создания совместных бизнес-школ. Бизнес, который желает закрепиться на рынке, по его мнению, должен быть не только лидером в своей области, генерировать новейшие идеи, но и активно поддерживать и развивать бизнес-образование.

Представитель Украины Л. М. Хижняк (Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина) остановилась на проблемах использования инновационных технологий в бизнес-образовании, прежде всего онлайн-образования, которое, по ее мнению, призвано поддерживать и наполнять реальным современным содержанием готовность субъектов бизнес-деятельности к работе в новых социально-экономических и организационных условиях, их умения повышать свою конкурентоспособность. Она отметила, что использование онлайн-технологии в бизнес-образовании имеет ряд преимуществ, среди которых особо следует отметить «индивидуализацию обучения», которая означает, что в условиях непрерывного образования набор образовательных услуг из предложенного бизнес-школами перечня формируется самим потребителем в соответствии с его интересами, склонностями, жизненными планами. Как следствие, трансформируется процесс предоставления образовательных услуг. Во-первых, формируется открытый рынок образовательных программ и минимизируется роль стандартных программ; во-вторых, содержание образования ориентируется не столько на усвоение готовых специализированных знаний, сколько на формирование креативных социальных компетентностей и готовности человека к переобучению; в-третьих, организационные рамки системы бизнес-образования становятся подвижными и вариативными; в-четвертых, изменяется процесс регулирования рынка образовательных услуг, поскольку государство не может устанавливать тотальный контроль качества образовательных программ. Вместо этого выдвигается требование к образовательным учреждениям обеспечивать полноту, оперативность и достоверность информации, предоставляемой участникам рынка образовательных услуг. Онлайн-образование организационно закрепляет переориентацию с лекционно-информативной на индивидуальную, личностно ориентированную форму обучения. Базируясь на новейших информационно-коммуникативных технологиях, оно стимулирует образовательную мобильность; внедрение программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации, построенных на принципах модульности, позволяет предоставлять качественный образовательный продукт благодаря возможностям привлечения к преподаванию высококвалифицированных кадров (теоретиков и практиков). Препятствовать внедрению онлайн-образования, в том числе бизнес-образования, могут не только традиционализм, консерва-

тизм, инертность и закрытость в деятельности образовательных учреждений, но и их неготовность к процессу обучения на новой технологической основе.

В выступлении профессора Э. Залеско (Университет финансов и менеджмента, г. Белосток, Польша) были затронуты вопросы организации и эффективности функционирования бизнес-инкубаторов при польских бизнес-школах.

Профессор Университета Мэриленда (США) Т. Триттипо остановился на опыте и перспективах онлайн-обучения в бизнес-школах.

На конференции значительное внимание было уделено проблеме внедрения технологии дистанционного обучения в бизнес-образование. Необходимо отметить, что лидерство в этой области в нашей стране удерживает Институт бизнеса и менеджмента технологий БГУ. Представители института поделились опытом внедрения e-learning, отметив, что успех дела обеспечивается только тогда, когда одновременно осуществляется и внедрение проекта, и изменение отношения преподавателей к внедрению инновационных методов обучения.

Понимание преподавателем необходимости использования учебного портала в своей педагогической практике достигается различными средствами.

Разъясняется личная выгода преподавателя в возможности перейти на новый уровень компетенций – техническую грамотность, умение использовать современные методики обучения, применять информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в учебной деятельности и, как следствие, быть конкурентоспособным преподавателем на современном рынке труда.

Эффективно работают в данном случае систематически проводимые семинары, тренинги, повышение квалификации. Параллельно с этими мероприятиями преподавателю доступны индивидуальный и групповой консалтинг, разработанные пошаговые инструкции (по работе с учебным порталом, виртуальным классом, интерактивной доской и т. п.).

Участники конференции отмечали, что за рубежом возрастает роль общественных организаций при аккредитации учебных программ в среде бизнес-образования. При этом российский опыт свидетельствует, что получить общественную аккредитацию значительно сложнее, чем официальную. Назрела необходимость разрабатывать единые учебные планы и программы, образовательные стандарты в рамках ЕЭП.

По результатам конференции принято решение, которое направлено в законодательные и исполнительные органы Республики Беларусь для сведения, а также оказания содействия и помощи в реализации принятых рекомендаций и предложений. Основные положения указанного решения:

- рекомендовать Министерству образования Республики Беларусь рассмотреть вопрос о создании учебно-методического объединения учреждений высшего образования в области бизнес-управления;
- разработать и реализовать национальную программу повышения квалификации преподавателей бизнес-дисциплин;
- определить ведущее учебное заведение по внедрению новых образовательных технологий в учебный процесс. Выделить в централизованном порядке средства для реализации проекта по использованию эле-

ментов дистанционного обучения в программах дополнительного образования;

- разработать правила аккредитации академических программ в области бизнес-образования, прежде всего программы MBA.

По опыту других стран следует более активно привлекать для этих целей ассоциации бизнеса и бизнес-образования. В условиях развития интеграционных процессов следует разработать единые правила аккредитации программ бизнес-образования в странах Единого экономического пространства.

Необходимо в самое ближайшее время определить нормативно-правовой статус на белорусском рынке труда выпускников практико-ориентированной магистратуры, обратиться в Министерство труда и социальной защиты с предложением о внесении в квалификационные требования для руководителей предприятий академической степени магистра бизнес-администрирования (программа MBA). Повышению престижности белорусского бизнес-образования будет способствовать внедрение практики выдачи двух дипломов – белорусского и зарубежного.

Следует дать возможность занимать должность профессора в бизнес-школах Республики Беларусь специалистам, имеющим значительный практический опыт в сфере управления при отсутствии у них соответствующих ученых званий и степеней, предоставить руководителям учебных заведений самостоятельно устанавливать нормы для профессорско-преподавательского состава, работающего по программам MBA.

Типовые учебные планы переподготовки кадров должны предусматривать возможность учета специфики учебных заведений, накопленного опыта и предусматривать относительную свободу образовательных учреждений при разработке рабочих учебных планов. Обязательный компонент типового учебного плана не должен превышать 50 % от общего числа объема учебной нагрузки.

Для присвоения грифа «Учебник» или «Учебное пособие» по издаваемым материалам для систем бизнес-образования считать целесообразным и необходимым наличие рекомендации Ассоциации бизнес-образования, в том числе для второй ступени высшего образования по специальностям управленческого профиля.

В 2014 г. планируется проведение XIII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы бизнес-образования», так как наука и практика управления бизнесом активно развиваются, белорусской инновационной экономике требуются не только передовые технологии и современное оборудование, но и высококвалифицированные управленческие кадры, подготовка которых и является основной задачей бизнес-образования. Мы ждем предложений и рекомендаций по организации, тематике и срокам проведения конференции, которые просим направлять по адресу email: sbmt@bsu.by.

Список литературы

1. Актуальные проблемы бизнес-образования: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18–19 апр. 2013 г. / Белорус. гос. ун-т, Ин-т бизнеса и менеджмента технологий; редкол.: В. В. Апанасович (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. Центр БГУ, 2013. – 344 с.

Аўтары прапануюць увазе чытача вопыт Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы па праектаванні сістэмы ацэнкі якасці адукацыі ва ўмовах рэалізацыі стандартаў новага пакалення. Асабліваю цікавасць, на наш погляд, выклікаюць наступныя моманты: спалучэнне ўнутранага і знешняга маніторынгу ацэньвання ўзроўню авалодання студэнтам/выпускніком розных кампетэнцый; правядзенне выніковай атэстацыі ў аспекце рэалізацыі кампетэнтнаснага падыходу; практыка-арыентаваная накіраванасць падрыхтоўкі спецыялістаў; палажэнне аб фондзе ацэначных сродкаў у адпаведнасці з адукацыйнымі стандартамі трэцяга пакалення і інш.

Вядучы рубрыкі прафесар А. В. Макараў

Проектирование системы оценки качества образования в условиях реализации стандартов нового поколения

Е. И. Белокоз,
начальник учебно-методического отдела по управлению качеством образования учебно-методического управления, кандидат педагогических наук, доцент,

Ю. Э. Белых,
проректор по учебной работе и управлению качеством, кандидат физико-математических наук, доцент,

Ю. Я. Романовский,
начальник учебно-методического управления, кандидат физико-математических наук, доцент;
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Современные тенденции развития высшего образования – интеграция, дифференциация, индивидуализация, институционализация и др. – выдвигают императив качества. Как определяет Кодекс Республики Беларусь об образовании, качество образования – соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы. Поэтому качество образования можно рассматривать как совокупность характеристик образовательного процесса, которые определяют уровень успешности гражданина, последовательное формирование профессионально компетентного специалиста на основе обеспечения соответствия достигнутых результатов заявленной норме.

Таким образом, оценка качества образования – это определение степени соответствия результатов образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Для создания системы оценки качества образования следует разработать комплекс процедур сравнения фактического результата и предъявляемой нормы, определить требования к системе оценки, установить состав характеристик, которые его отражают и посредством которых осуществляется комплексная оценка качества образования. Комплексная оценка качества образования – проблема не просто масштабная, но и многогранная. Поэтому рассмотрим один из ее аспектов – оценку качества образовательных достижений студентов.

В этом вопросе пока немало проблем. *Во-первых*, с целью стандартизации процедуры важно четко определить предмет оценки, т. е. те характеристики качества образования, которые необходимо изучить для определения степени соответствия образовательных достижений студентов заявленным нормам.

Согласно новым образовательным стандартам одна из характеристик качества подготовки специалистов – степень овладения обучающимися ключевыми компетенциями. Оценка компетенций студентов на всех этапах обучения – достаточно непростая задача, так как компетенции могут проявляться и быть оценены у студента только в условиях деятельности (действий), при этом студент должен быть мотивирован на достижения высоких результатов данной деятельности. В этой связи необходимо изменение системы оценки планируемых результатов и ее критериальной основы. В современных условиях суть системы оценки сводится не к контролю качества образования, а становится «элементом модели обеспечения качества образования» [1].

Во-вторых, специалисты по оценке качества образования, руководители университетов опасаются опираться на результаты аттестации студентов, которые, по их мнению, слишком субъективны, не являются отражением качества образования. В образовательном стандарте прописаны не только компетенции специалиста на выходе, но и «промежуточные» компетенции, которыми должен овладеть будущий специалист в ходе изучения той или иной дисциплины. Именно последний вид компетенций диагностируется в ходе аттестации, и от их освоения зависит профессиональная целостность специалиста. Эти результаты выступают серьезным стимулом, мерилем как для студентов, так и для их работодателей, обеспечивают объективность оценки профессиональной компетентности будущего специалиста, поэтому их необходимо вводить в показатели результативности деятельности как конкретного преподавателя, кафедры, факультета, так и учрежденный высшего образования в целом.

Европейский опыт свидетельствует о большом внимании к проблеме объективности результатов аттестации студентов, о необходимости проведения оценки результатов учебных достижений на любом этапе обучения независимыми экспертами. В европейской практике существует ряд подходов в реализации этого направления: прием экзамена осуществляется двумя преподавателями, независимым преподавателем и т. д. К сожалению, у нас в республике такой практики нет или она мало известна, при этом нормативная база создает условия для такой работы, а Правила проведения аттестации студентов, курсантов, слушателей при освоении содержания образовательных программ высшего образования (утверждены постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2012 г. № 53) обязывают обеспечить коллегиальность работы

на экзамене, что находит отражение в приеме экзамена комиссией, которая создается решением заведующего кафедрой.

В нашем университете такой опыт уже есть. Формирование комиссии для приема текущей аттестации, анализ учебно-методического обеспечения дисциплины являются обязательными, если доля получивших неудовлетворительную отметку на предыдущей аттестации была более 25 %. Примером обеспечения эффективности в ходе текущей аттестации было внедрение в университете листов устного и письменного ответа на экзамене. Каждый студент на экзамене обязан вести конспект своего ответа на листе специального вида, который хранится на кафедре в течение года. Заведующие кафедрами должны проводить анализ материалов, представленных на этих листах, а также оценивать эффективность выставленной оценки.

Важными составляющими в ходе оценки качества образования выступают внутренний и внешний мониторинг, предполагающие оценивание качества подготовки специалистов, которое выражается в уровне овладения различными компетенциями после завершения освоения дисциплины, образовательного цикла или всей образовательной программы.

С целью осуществления промежуточной и текущей аттестации студентов, аттестации профессорско-преподавательского состава на основании нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь, локальных нормативных актов в университете разработаны стандартизированные процедуры, по всем дисциплинам дневной формы обучения используется накопительно-рейтинговая система оценки знаний и компетенций студентов, в соответствии с которой результаты выполнения контрольных работ, расчетных работ и т. п. напрямую влияют на результаты сдачи экзамена. Мы учитываем не только количественные результаты аттестации, но и проводим анализ условий, способствующих (или препятствующих) получению таких результатов. В этой связи широко используются инструменты (механизмы) менеджмента качества, что обеспечивает постоянную ориентацию на удовлетворение потребностей всех заинтересованных сторон. Оценка удовлетворенности студентов и преподавателей в университете проводится на основе регулярного анкетирования *«Преподаватель глазами студентов»*, *«Оценка удовлетворенности студентов»*, *«Оценка удовлетворенности преподавателей»* и др. Результаты опроса *«Преподаватель глазами студентов»* является предметом анализа не только на уровне университета, но прежде всего на уровне кафедр и самого преподавателя. Это информация преподавателю, заведующему кафедрой для самоанализа и самокоррекции собственной педагогической деятельности. Анализ результатов анкетирования *«Оценка удовлетворенности студентов»*, *«Оценка удовлетворенности преподавателей»* предоставляет возможности для глубокого анализа системы управления качеством образования, раскрывает проблемные точки в организации образовательного процесса с точки зрения преподавателя и студента, показывая степень соответствия результатов образовательного процесса не только нормативным требованиям, но прежде всего личностным ожиданиям всех участников образовательного процесса.

Значимым элементом системы оценки качества образовательных достижений студентов является анализ

корреляции результатов внешней и внутренней оценки. Внешний мониторинг – это итоговая аттестация, лицензирование, аккредитация, опрос *«Оценка удовлетворенности нанимателей»* и др., способствующие созданию системы обратной связи, позволяющие университету, его управленческим структурам получить информацию о результатах внешней оценки качества образования и инициировать соответствующие управленческие решения.

В университете накапливается опыт проведения итоговой аттестации в аспекте реализации компетентного подхода. С этого учебного года для реализации принципов практико-ориентированной направленности подготовки специалистов с высшим образованием в соответствии с постановлением Совета университета *«О повышении эффективности работы по практикоориентированной подготовке специалистов по результатам ГЭК»* № 8 от 24.09.2012 г. обязательным условием при формировании состава государственных экзаменационных комиссий являлось привлечение ведущих специалистов учреждений образования и других организаций – заказчиков кадров. Ужесточились требования к структуре и содержанию экзаменационного билета – в обязательном порядке билет содержит практико-ориентированные задания для диагностики профессиональных и социально-личностных компетенций. Широко распространена практика проведения защиты дипломных работ и государственных экзаменов по ряду специальностей университета на базе филиалов кафедр, привлечение в качестве консультантов дипломных работ ведущих специалистов организаций и учреждений. Ведется поиск новых форм проведения итоговой аттестации, проектируется широкое внедрение проектного подхода, в рамках реализации которого студенту будет предоставлена возможность закрепить навыки межличностного взаимодействия, получить опыт работы в команде и др., т. е. овладеть социально-личностными компетенциями.

Качество деятельности университета определяется востребованностью предоставляемых им образовательных услуг. В нашем университете ежегодно открываются новые специальности, как следствие, ежегодно мы проходим аккредитацию специальностей Департаментом контроля качества образования, важной составляющей которой является проведение срезов остаточных знаний студентов, а значит, имеем возможность провести анализ объективности результатов внутренней аттестации посредством соотнесения их с результатами внешнего мониторинга качества образования.

С 2007 г. в университете ведется системная работа по подготовке к внешнему мониторингу оценки качества подготовки специалистов. Было разработано Положение о комплексных контрольных работах ректората (ККРР), которые выступают одним из базовых компонентов системы мониторинга качества образования в университете и элементом самоаттестации деятельности структурных подразделений. Основная цель ККРР – диагностика остаточных знаний, умений и навыков студентов по изученным дисциплинам, оценка качества преподавания этих дисциплин, определение уровня общепрофессиональной и специальной подготовки будущих специалистов и эф-

фективности управленческих решений в направлении качества образования. Результаты ККРР являются материалом для анализа и оценки степени устойчивости или изменения студенческих достижений, определения «студенческих дефицитов» в рамках дисциплины, цикла дисциплин или в целом образовательной программы. Проверку ККРР осуществляют компетентные преподаватели, которые не вели занятия в данной группе, на данном курсе. Такой подход помогает сделать более открытой сложившуюся систему оценивания, при которой один преподаватель осуществляет процесс обучения, аттестацию студентов, косвенно оценивает результаты своей работы.

Для обеспечения объективности и экономичности проверки уровня образовательных достижений студентов в университете принято решение при разработке контрольно-измерительных материалов для проведения ККРР отдавать предпочтение дидактическим тестам. При этом тесты должны быть созданы в 10 вариантах по 20 заданий закрытого типа в каждом варианте, которые предполагают выбор одного правильного варианта ответа из трех-пяти предложенных. Безусловно, тесты не заменяют, а дополняют другие методы диагностики, но для оценки остаточных знаний, умений и навыков студентов они наиболее предпочтительны.

В современной образовательной практике оценка достижений обучающихся основывается на новых формах оценивания, которые должны соответствовать категории «формирующее оценивание» [2]. Последнее предполагает, что оцениванию присущ не столько констатирующий, сколько информативный характер, а преподаватель и студент становятся субъектами взаимного оценивания.

В связи с этим необходимо создание технологии, которая обеспечит комплексное оценивание совокупности знаний, умений и навыков студентов, а также способности обучающихся к творческой деятельности, их готовности вести поиск решения новых нестандартных задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов [3], т. е. оценку социально-личностных и профессионально значимых характеристик, которые оказывают влияние на формирование компетенций будущих специалистов.

Согласно требованиям Образовательного стандарта для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным или конечным требованиям образовательной программы в учреждениях высшего образования должны создаваться фонды оценочных средств (ФОС).

В университете разработано положение, в котором ФОС рассматривается как комплект методических и контрольно-диагностических материалов, предназначенных для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным или конечным требованиям образовательной программы, а также управления образовательным процессом в целом. ФОС входит в состав научно-методического обеспечения и является составной частью учебно-методических материалов по оценке качества освоения обучающимися образовательных программ высшего образования.

В структуре ФОС выделяется комплект экзаменационных билетов, комплект оценочных материалов (типовые задания, контрольные работы, тесты, ком-

плексные квалификационные задания, тематика курсовых работ (проектов), тематика рефератов, методические разработки по инновационным формам обучения и контроля за формированием компетенций, тематика и принципы составления эссе, формы анкет для проведения самооценки компетенций обучающихся и др.), предназначенных для оценивания уровня сформированности компетенций на определенных этапах обучения. По каждому ФОС готовится паспорт, где представлена информация о дисциплине, по которой разрабатываются оценочные средства, специальности, а также наименования контролируемых блоков (тем) дисциплины и контролируемой компетенции (или ее части).

ФОС включает четыре части: оценочные средства для промежуточной аттестации, оценочные средства для текущей аттестации, оценочные средства для оценки остаточных знаний и оценочные средства для итоговой аттестации.

ФОС по каждой дисциплине разрабатывается в соответствии с тематическим планом дисциплины, отраженным в учебной программе (рабочий вариант), согласован с перечнем средств диагностики результатов учебной деятельности и структурирован в логике изложения содержания дисциплины. Каждое оценочное средство по теме должно обеспечивать диагностику уровня усвоения конкретных элементов учебного материала. В положении установлены требования к структуре и оформлению оценочных средств.

Создаваемые фонды оценочных средств проходят экспертизу и только после апробации включаются в университетский ФОС.

В перспективе можно говорить о создании республиканских фондов оценочных средств по дисциплинам государственного компонента учебного плана специальности, особенно оценочных средств для оценки остаточных знаний и компетенций студентов.

Таким образом, в условиях реализации новых образовательных стандартов перед вузами стоит задача проектирования систем оценивания качества образования, в основе которых должна лежать система оценивания образовательных достижений студентов, выраженная уровнем овладения ими академическими, профессиональными и социально-личностными компетенциями. При проектировании системы оценивания необходима ориентация на принципы объективности, комплексности, независимой оценки, соответствия заявленной норме. Важную роль в реализации данной задачи должны сыграть активный обмен опытом и тесное сотрудничество вузов в этом направлении.

Список литературы

1. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
2. Ермакова, О. Б. Компетентностно-контекстный подход к оценке достижения планируемых результатов в условиях реализации ФГОС НОО / О. Б. Ермакова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. – № 4 (июль-август). – С. 16–20.
3. Макет образовательного стандарта высшего образования 1 ступени [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nihe.bsui.by/info.php>. – Дата доступа: 10.05.2013.

Компьютерная графика в среде образования

В. П. Беляев,

кандидат технических наук, доцент Белорусского государственного технологического университета

Успех в образовательном процессе может достигаться развитием информационных и технических средств на основе компьютерных технологий, что расширяет его приемы и повышает качество восприятия усвояемого материала. На пути к созданию идеального образования в первую очередь необходимы условия для лучшего осмысливания информации, состоящие в отсутствии раздражающих факторов, простоте оформления, концентрации внимания именно на изучаемом вопросе, в максимальном приближении к реальности, к тому же обучение должно увлекать и заинтересовывать своим творческим решением. Одним из приемов обучения выступает электронный мультимедийный продукт по изучаемой дисциплине. При его создании целесообразно следовать некоторым дидактическим принципам, таким как содержательность, доступность, научность, последовательность, наглядность и т. п.

Рассмотрим использование компьютерной графики на примере создания электронного мультимедийного комплекса «Изучение электропривода с электромагнитной муфтой скольжения» интерактивного характера [1]. Тематика работы относится к электромеханическим дисциплинам. Комплекс содержит смысловые компоненты, которые обеспечивают доступ обучающемуся к различным информационным средам: к текстовому содержанию работы; порядку ее проведения, электронному лабораторному стенду; системе тестирования. Идеология построения стенда включает совокупность задач, касающихся раскрытия содержания таких дисциплин, как «Электроника», «Электрические машины», «Системы управления электроприводами».

Мультимедийный продукт аккумулировал в себе три основных принципа мультимедиа:

- представление информации с помощью комбинации множества воспринимаемых человеком сред;
- наличие нескольких сюжетных линий в содержании продукта;
- художественный дизайн интерфейса и средств навигации.

При его создании целесообразно соблюдать некоторые дидактические принципы, такие как содержательность, доступность, научность, последовательность, наглядность и т. п. Электронный мультимедийный комплекс состоит из:

- оболочки – это связующее звено для различных мультимедийных работ, выполняет информационную функцию, формируя различные подсказки для работы с комплексом и необходимую информацию для прохождения лабораторной работы;
- совокупности мультимедийной работы, которая выполняет определенную задачу в процессе обучения,

например, ознакомление с теоретической частью, выполнение непосредственно самой лабораторной работы, тестирования и т. д.

Для создания рассматриваемого комплекса использовались следующие компьютерные технологии:

- HTML+JavaScript – для создания непосредственно оболочки;
- AdobeFlash + ActionScript – для создания мультимедийной работы.

Оболочка представляет собой совокупность текстовых файлов с расширением htm. Все файлы описаны с помощью гипертекстовой разметки – HTML с использованием языка скриптов JavaScript. Суть работы оболочки заключается в объединении всех мультимедийных объектов в единый комплекс и предоставлении удобной навигации по различным разделам комплекса.

Общение с мультимедийным комплексом начинается с открытия его титула (рис. 1).

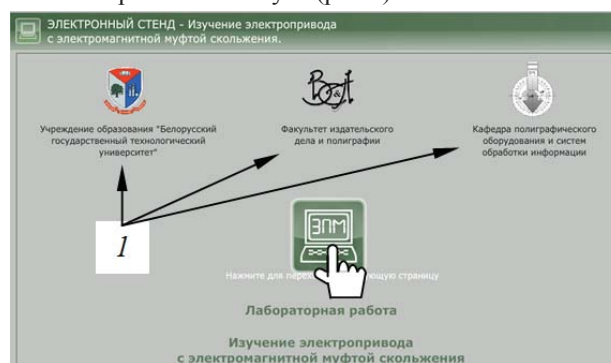


Рис. 1. Скриншот титула электронного стенда

Титул информирует обучающегося об авторской принадлежности мультимедийного продукта 1, аббревиатуре учебной дисциплины (ЭПМ – Электрооборудование полиграфических машин), названии комплекса. Дальнейшее движение по комплексу выполняется наведением курсора мыши на кнопку «ЭПМ» и щелчком ее левой клавишей. Это приводит к открытию главного меню (рис. 2), на котором конкретизируется содержание комплекса: теоретические сведения, порядок выполнения, электронный стенд, содержание отчета и контрольные вопросы. Тем же приемом выбирается любой интересующий обучающегося раздел комплекса.

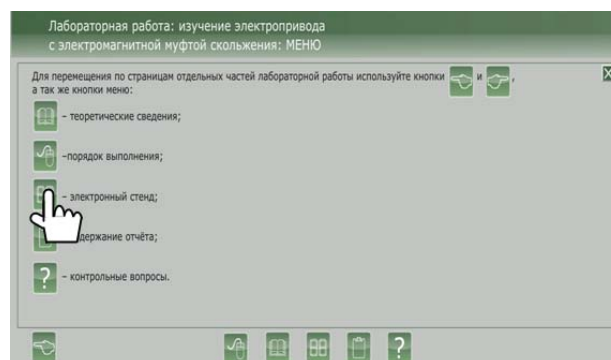


Рис. 2. Скриншот главного меню электронного стенда

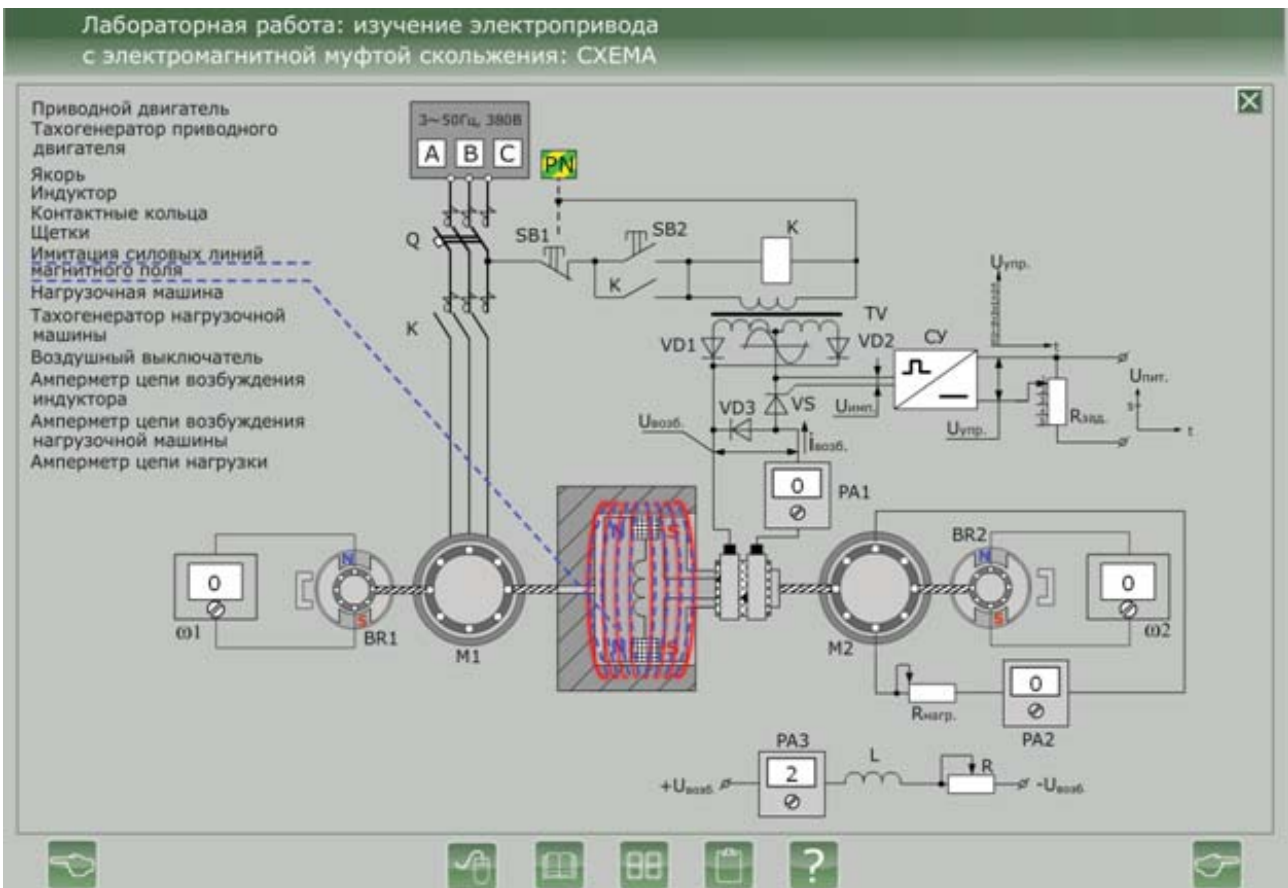
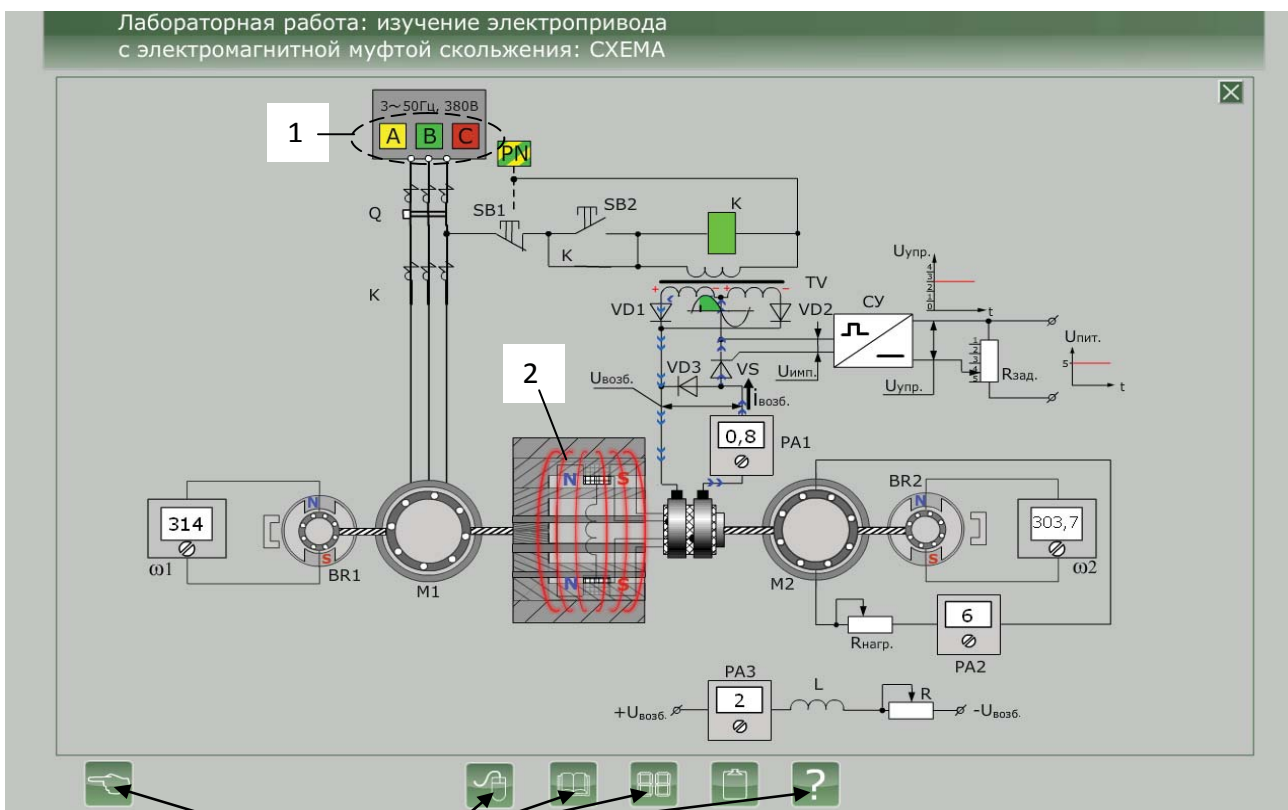


Рис. 3. Окно электронного стенда для изучения его элементов



Атрибутика навигации по стенду

Рис. 4. Скриншот экрана стенда в рабочем состоянии

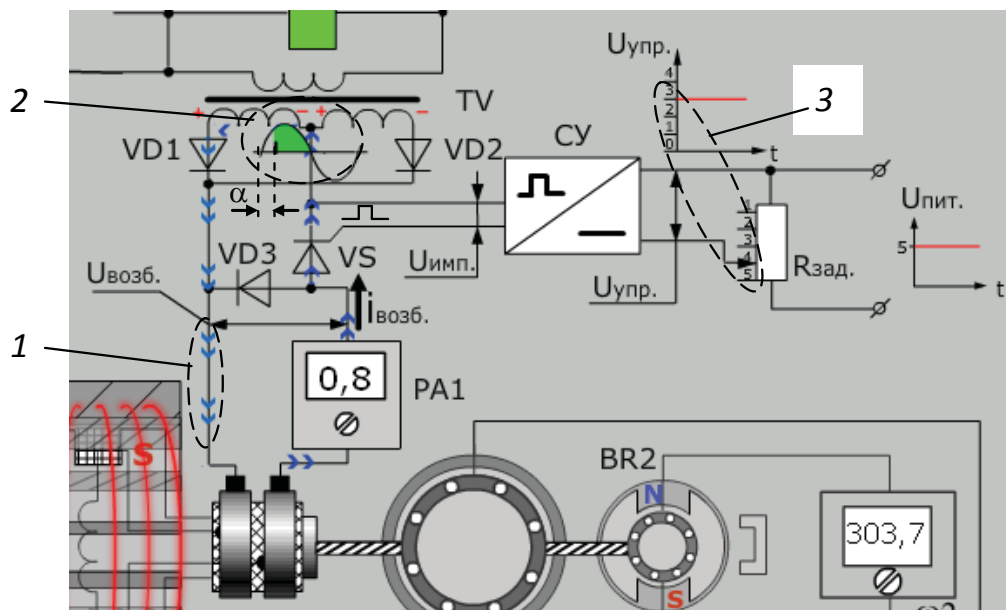


Рис. 5. Фрагмент схемы управления в рабочем состоянии

Работа на стенде начинается со знакомства с устройством стенда путем наведения курсора мыши на соответствующие объекты или надписи с их названием. При этом трассировка визуализирует совпадение изображения объекта и его названия (рис. 3). Управление стендом выполняется курсором мыши путем наведения его на необходимые объекты, например, на выключатель Q, кнопку SB2, резисторы $R_{зад}$, $R_{нагр}$, приводя таким образом их в действие.

При выполнении компьютерной графикой таких объектов, как электрические машины, электромагнитная муфта скольжения, они представляются в стилизованном виде, поскольку преследуется цель не конкретизации их конструктивного исполнения, а демонстрации основного принципа действия. С большей детализацией выполнена графическая модель электромагнитной муфты как центрального элемента изучаемого объекта. Кроме конструктивного исполнения муфты, компьютерной графикой отображены магнитные силовые линии 2, связывающие две основные части муфты, причем их количество зависит от тока возбуждения индуктора (рис. 4). Протекание тока графически отображается направленным движением стрелок по линиям, обозначающим электрические провода. Причем значение этого тока можно визуализировать или количеством стрелок 1 (рис. 5), имитирующих его, или толщиной стрелок. Цветовая гамма компьютерной графики позволяет оттенить функциональные действия оборудования. Например, подача трехфазного напряжения питания на стенд индицируется появлением, согласно ГОСТу, окраски фаз этого напряжения (зона 1) или происходит индикация включенного/отключенного состояния магнитного пускателя К (зеленый/белый цвет).

Здесь же обозначена полярность действующего напряжения на вторичной обмотке трансформатора, вступившей в работу.

На рис. 5 показано выполнение имитации функционирования резисторов $R_{зад}$, $R_{нагр}$, в задачу которой входит визуализация их физического действия в части изменения напряжения $U_{упр}$ для управления электромагнитной муфтой скольжения. Изменения в состоянии электрических цепей регистрируются виртуальными приборами PA1 и PA2, показания которых отображают численные значения этих изменений. По совокупности показаний приборов, измеряющих скорости вращения электрических машин, токи, протекающие в электрических цепях, обучающийся строит соответствующие зависимости, например, электромеханическую характеристику изучаемого электропривода.

Оценивая создание комплекса на основе компьютерной графики, сформулируем некоторые выводы:

- мультимедийные программы позволяют при изложении материала дисциплины визуализировать определенные стороны технических процессов, особенно в лабораторном цикле, которые обучающийся не имеет возможности увидеть на физическом объекте (например, возникновение магнитных силовых линий, пути протекания тока и т. п.);
- комплекс обладает определенным интеллектуальным уровнем, поскольку предоставляет компьютерную среду, которая анализирует и адекватно реагирует на действия обучающегося;
- электронный мультимедийный комплекс оказывает целенаправленное влияние на подготовку обучающегося;
- созданному образовательному продукту присущи модульность, интегративность, социальность, параллельность, асинхронность, что делает его пригодным для всех форм обучения, в том числе и для дистанционного.

Список литературы

1. Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Компьютерная_графика.

Информационные технологии в преподавании математики

Т. И. Чепелева,

кандидат технических наук, доцент кафедры высшей математики № 1 Белорусского национального технического университета

Различные сферы человеческой деятельности в настоящее время находятся под влиянием внедрения информационных технологий. Они активно влияют на творческую самореализацию личности, повышение уровня креативности мышления, формирование умений разрабатывать стратегию поиска решения как учебных, так и практических задач, способствуют прогнозированию результатов реализации принятых решений на основе моделирования изучаемых процессов, явлений, объектов и связей между ними.

Применение информационных технологий в преподавании существенно изменяет роль и функции как преподавателя, так и студентов, оказывая значительное влияние на все компоненты учебного процесса. При этом меняются формы и методы проводимых занятий, тем самым меняется структура педагогической системы. Так, используя презентационные лекции в преподавании, лектор получает неизмеримо большие возможности предложить принципиально новые подходы к решению задач учебного процесса, поскольку задача образовательных ресурсов состоит не только в том, чтобы дать студенту определенный набор знаний и навыков, но и сформировать определенные компетенции и оценить полученные знания с позиции их эффективного применения в профессиональной деятельности. При организации презентационных лекций должны учитываться личностные особенности студентов, их ценностные ориентации, особенности памяти, внимания, мышления, тип темперамента (нервной системы), уровень интеллектуальных способностей, степень выраженности творческих способностей, характер и уровень развития учебной мотивации, способности к саморазвитию. Презентационные лекции позволяют осуществить выход за пределы имеющейся системы знаний, рассмотрение некоторых понятий с совершенно новых позиций. Такие лекции способствуют при объяснении теоретического материала подключению других областей знаний, если это необходимо или желательно.

Эффективность применения презентаций в учебном процессе зависит от различных факторов: уровня самой техники, качества разработки презентаций, методики преподавания. Для достижения необходимого эффекта использование презентаций на заня-

тиях должно отвечать определенным требованиям: тема лекции должна соответствовать задачам подготовки специалистов, преподносимая информация должна соответствовать современным научным знаниям и должна быть согласована с содержанием учебной программы вуза.

Презентации являются перспективным и высокоэффективным инструментарием, позволяющим преподавателю в интегрированном виде использовать на лекции не только текст, графики, схемы, но и звук, анимацию, видео. Однако доступность излагаемого материала в значительной мере зависит от профессионализма преподавателя. При разработке презентаций необходимо учитывать подготовленность студентов к восприятию информации, правильную последовательность изложения материала, количество информации на каждом слайде и методику представления схем, графиков и других объектов.

Существует достаточно много различных технологических приемов, направленных на разработку качественных презентаций. Рассмотрим некоторые из них.

Существенную роль при создании презентаций по математике играют ее цветовые характеристики. Объекты на слайдах, изображенные разными цветами и на разном фоне, по-разному воспринимаются студентом. Яркость цвета объектов должна быть насыщенной, а вот яркость фона необязательна. Темный фон плохо воспринимается, искажает информацию на слайдах. Важную роль также играет контраст предметов по отношению к фону. При прямом контрасте объекты темнее, а при обратном – светлее фона. В большинстве презентаций доминирует более привычный для студента прямой контраст. Следует учитывать, что соотношение цветов в презентации может формировать определенный психологический настрой у студента. Преобладание темной палитры может привести к развитию угнетенного состояния, пассивности. Рекомендуется выбирать цвета объектов в соответствии с психологической реакцией человека. Доступность излагаемого материала проявляется не в упрощенном изложении, а в тех или иных особенностях подачи учебной информации, учитывающих опыт преподавателя и уровень знаний обучаемых. Успешность использования презентаций зависит не только от профессиональной подготовленности преподавателя, но и от самого проектора, который в обязательном порядке должен правильно отражать используемые цвета, иначе эффект презентации резко снизится. При представлении на экранной странице текстовых фрагментов могут использоваться различные типы шрифтов. Чаще используется для текстов лекций на слайдах шрифт Times New Roman, однако более оправданным представляется применение шриф-

та Arial, имеющего более широкую толщину линии и лучше читаемого на экране. Рекомендуемый кегль шрифтов – не менее 32.

Следует обратить особое внимание на обоснованность использования различных иллюстраций. Использование иллюстраций рекомендуется в местах, трудных для понимания учебного текста, требующих дополнительного наглядного разъяснения, для обобщения и систематизации тематических смысловых математических блоков. Конкретное количество иллюстраций для отдельной экранной страницы или всей презентации специально не устанавливается. Этот параметр определяется для каждого конкретного случая с учетом содержания и характера учебного материала. Интересно оформленный, понятный, богато иллюстрированный учебный материал вызывает у студентов положительные эмоции, повышающие интерес к предмету.

Для привлечения внимания к объекту на слайдах возможно использование нескольких логических ударений одновременно. Например, объект может быть выделен одновременно увеличением яркости, включением режима его мигания и звуковыми сигналами. Однако одновременное выделение нескольких объектов логическими ударениями с интенсивностью изложения материала часто приводит к рассеиванию внимания и к некоторому утомлению обучаемых.

Уникальные возможности предоставляет преподавателю использование в презентациях смысловых видеоклипов с непосредственным участием самого преподавателя.

Применение описанных технологических рекомендаций при разработке презентаций вносит в учебный процесс новые возможности для обучения, позволяет изменить некоторые способы предоставления учебного материала, традиционно применяемые в учебном процессе, повысить его качество, стимулировать познавательную деятельность обучаемых.

Исходя из опыта преподавания высшей математики в вузе, отметим положительные особенности презентационных лекций по данному курсу:

1. Выразительность и грамотность записей.
2. Хорошая видимость с любого расстояния (не важно, далеко или близко от доски находится студент в аудитории).
3. Более широкие возможности для объяснения материала: выше его скорость и многогранность изложения.
4. Время, которое обычно уходит у преподавателя на запись информации мелом, используется для более подробного и детального объяснения материала при помощи лазерной указки.
5. «Живая речь» лектора более продолжительна.
6. Математические выражения при объяснениях с помощью лазерной указки более наглядны, а цветовая палитра более эффективно отражает переходные моменты.
7. Всегда можно вернуться на любое место текста лекции.

8. Более высокая ответственность у преподавателя и более высокая продуманность излагаемого лекционного материала.

9. Отражена более тесная связь с современными программными средствами: MS WORD, PAINT, MS EXCEL, MATHCAD, МАТЕМАТИКА-4, MAPLE, CORELDRAW, DELPHI и другими, а также их использование в учебном процессе.

10. Пусть весьма утомительна подготовка к лекции, зато исключена меловая пыль, тряпка в руке на самой лекции, что комфортно для преподавателя.

11. Преподаватель с микрофоном (желательно, чтобы он был беспроводным) более артистичен и современен.

12. Поскольку лектор постоянно обращен к аудитории (слайды только для студентов), он лучше зрительно запоминает каждого студента, его присутствие и внимательность на лекции.

13. Информация на слайдах (как на плакатах) более краткая, более четкая и более яркая, что приемлемо для запоминания и удобно для записи (мало, но практически все изложено).

К инновационным методам в преподавании высшей математики можно отнести не только презентационные лекции, но и проведение компьютерных контрольных работ, а также использование строгой рейтинговой системы, комбинированных подходов при изложении материала и опросе студентов, различных психологических подходов к студенту в виде дополнительных разъяснений отдельных моментов при изложении более сложного материала.

При современном развитии информационных технологий нельзя не обратить внимание на дистанционное дополнительное общение студента и преподавателя. Возможно, сегодня не у каждого преподавателя имеется личный ноутбук, но трудно найти студента, у которого его бы не было и который не владел бы электронной почтой. Проверку контрольных работ для тех студентов, которые не присутствовали на занятиях, можно осуществлять дистанционно с использованием электронной почты, что приводит к экономии рабочего времени преподавателя, к тому же студент глубже овладевает информационными технологиями, учится набирать на компьютере формулы с использованием соответствующих программ. Такие подходы в образовании весьма удобны для студента как очной, так и заочной форм обучения. Студенту-заочнику нет никакой необходимости отвозить, а потом забирать контрольные работы, что значительно экономит его время.

Арсенал форм и методов организации учебного процесса с применением информационных технологий безграничен. Их системное использование – одно из существенных условий совершенствования преподавания высшей математики в вузе.

Стала ўжо добрай традыцыяй значную частку зместу летніх нумароў часопіса адводзіць пад матэрыялы аўтараў, якія займаюцца даследаваннямі ў розных навуковых галінах у рамках дзяржаўнай палітыкі падрыхтоўкі кадраў вышэйшай кваліфікацыі. Тым самым маем на мэце пасадзейнічаць нашым калегам у азнамленні шырокай навуковай супольнасці з высновамі праведзеных імі даследаванняў і атрыманні прафесійнай экспертызы.

Рэдакцыя «ВШ»

ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СОТРУДНИКОВ СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

А. А. Трусъ,

кандидат психологических наук, доцент Института бизнеса и менеджмента технологий Белорусского государственного университета

Интенсификация профессиональной деятельности сотрудников современной организации, а также усложнение управленческих задач, решаемых ее руководителями, предъявляют постоянно возрастающие требования к компетентностям отдельных индивидов и целых профессиональных групп. Существовавшее ранее представление о том, что полученное в вузе образование служит специалисту своеобразной гарантией эффективности работы на долгие годы, утратило свою актуальность. На смену ему пришла новая парадигма: «Образование должно быть непрерывным и продолжаться всю жизнь».

Возрастание нагрузки на человеческие ресурсы должно сопровождаться развитием специальных средств подготовки управленцев и сотрудников исполнительского звена к постоянно обновляющимся организационно-управленческим и деловым условиям. В настоящее время в корпоративной образовательной практике имеется широкий спектр форм воздействия на сотрудников для формирования у них профессиональных знаний, умений и навыков, а также развития необходимых личностных качеств.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.07.2012.

Г. Н. Сарган считает, что современные предприятия исчерпали лимит своей конкурентоспособности в области качества и цен на товары и услуги. «Остался один ресурс – повышение квалификации персонала в области деловой эффективности» [14, с. 7]. Эта точка зрения согласуется со взглядами М. А. Иванова и Д. М. Шустермана на организацию как динамично развивающуюся систему: «Для того, чтобы сохранить свои основные функции в условиях изменяющейся среды и при этом не растерять свои существенные свойства, системы постоянно вынуждены приспосабливаться к условиям среды, т. е. меняться» [4, с. 44].

Формы образовательной работы в корпоративном формате берут свое начало еще в конце 60-х – начале 70-х гг. XX в., когда Т-группы и группы сенситивности получили распространение в условиях организации. Основной целью их использования было улаживание конфликтных ситуаций в рабочих группах, а также оптимизация отношений рабочих и служащих.

Мировой опыт показывает тенденцию устойчивого роста числа сотрудников, прошедших тренинги в организациях всех типов. Так, если в 1996 г. в США в тренинговом формате обучалось 73,8 % сотрудников, то в 1998 г. их количество выросло до 86,4 % [6, с. 109].

Корпоративный тренинг – сравнительно новое понятие в практической психологии. Его возникновение и развитие связано с увеличением числа тренинговых программ, проводимых в рамках конкретной организации, созданием на многих предприятиях собственной системы подготовки, обучения и развития персонала. Предсказание Е. В. Сидоренко десятилетие назад о том, что тренинг в том виде, в котором он был тогда распространен, будет отмирать, в настоящее время сбывается. В конце 90-х гг. она задавалась вопросом: «Зачем фирме вкладывать деньги в развитие отдельных своих сотрудников, если повышение их индивидуальной компетентности не повышает организационной компетентности?». И на него же давала ответ: «Развитие индивидуальной компетентности сотрудника повышает его цену на рынке и, следовательно, повышает и вероятность того, что “охотники за головами” переманят его в другую компанию. Кроме этой опасности существуют и другие». Выходом из такой ситуации Е. В. Сидоренко видела «корпоративный тренинг, в котором участвуют если не все (это практически неосуществимо), то, по крайней мере, большинство менеджеров. Благодаря корпоративному тренингу компания решает вопрос одновременного повышения компетентности многих сотрудников и, теоретически, развития организационной компетентности в целом» [15, с. 30].

Термин «корпоративный тренинг» пришел в теорию из образовательной практики организаций различных форм собственности и сфер деятельности. Его синонимами являются «внутрифирменное обучение сотрудников» и «развитие персонала организации».

Раскрывая значенне гэтага тэрміна, М. В. Кларин робіць акцэнт на падрыхтоўку і развіцці навyków персаналя для эфектыўнай работы ў даннай арганізацыі. «*Если произносить эту фразу вслух, нужно сделать ударение на обе составляющие, т. е. на эффективную работу и данную организацию*» [6, с. 108].

Нам блізка мерэнне Г. В. Барановай і В. В. Кобзевай, якія разглядаюць тренінгі і посттрэнінгі не як разовую акцыю. Адукацыя персаналя – гэта сістэма мер, комплекс працэдур, працэс ацэнак і т. д., накіраваных на канечную мэта – удасканаленне бізнэс-паказатэляў кампаніі. Яны адзначаюць, што «*корпоративные тренинги влияют на повышение эффективности труда сотрудников через совершенствование технологий работы, принятых в организации, приобретение персоналом новых знаний, умений, навыков и улучшение качества управления*» [2, с. 28].

У наш час тренінгавы падыход прызначаны для вырашэння шырокага кола задач. Разныя аўтары разглядаюць яго як: інструмент арганізацыйных пераўтварэнняў і развіцця арганізацыйнай кампетэнтнасці [6, с. 116; 15, с. 30]; спосаб прадвядзення па кар’ернай лесціцы [5, с. 113]; метад пабудовы каманд [14, с. 8]; інструмент развіцця і павышэння кампетэнтнасці персаналя [3, с. 22; 15, с. 30].

Разглядаемы як групавы псіхалагічны метад арганізацыйнай інтэрвенцыі корпаратыўны тренінг запускаяць вызначаныя змяненні на розных узроўнях. Прымяняльна да дзеловай сроды, да функцыянавання прадпрыемства прычынамі абароту да розных форм арганізацыйнай інтэрвенцыі, у тым ліку да корпаратыўнага тренінгу, можа быць многа, і яны могуць быць самымі рознымі. На самай справе пераконлівым, па мерэнню М. Паркінсона, з’яўляецца «*аргумент прибыли*» [12, с. 187].

А. Ж. Моносова лічыць, што сэнс любога адукацыі заключаецца ў тым, каб зрабіць далейшую работу больш эфектыўнай і менш энэргазатратнай. Акрамя таго, корпаратыўныя тренінгі спрыяюць сплочэнню каманды, стварэнню адзінага корпаратыўнага мовы, павышэнню лояльнасці да арганізацыі і імкнення да развіцця [3, с. 45–46].

Па мерэнню М. Паркінсона, тренінг мае вялікае значэнне для развіцця арганізацыі. «*Тренинг дает компании возможность достигать стратегических целей за счет повышения продуктивности и эффективности работы персонала, а также за счет расширения спектра талантов и комплекса способностей сотрудников. Тренинг часто приводит к серьезным переменам в компании. Сами перемены произрастают из усвоения сотрудниками новых способов работы, из изменений отношения к работе и поведения. Все тренинговые действия должны иметь очевидную связь с потребностями и задачами бизнеса*» [12, с. 149].

Важнай адрознічальнай асаблівасцю корпаратыўнага тренінга М. В. Кларин лічыць яго прыкладную накіраванасць. «*Знания и умения носят не общий (общеобразовательный или профессионально-образовательный) характер; они непосредственно направлены*

на повышение эффективности производственной деятельности. Корпоративный тренинг максимально конкретен, и если это не так, то это либо не тренинг, либо плохой тренинг. Направленность корпоративного обучения функциональна: его задача – поддержать и повысить результативность организации» [6, с. 112–113].

У наш час наметілася устойлівая пераарыентацыя ад правядзення асобных тренінгаў у арганізацыі да пабудовы ў ёй сістэмы адукацыі персаналя. Як адзначаюць многія даследчыкі, у кампаніях, дзе сістэма пабудавана і работавала, вынікі адукацыі становяцца відавочнымі ўжо праз год-полтара [3, с. 46]. Важным фактарам эфектыўнасці корпаратыўнага тренінга з’яўляецца узровень развіцця тренінгавой культуры арганізацыі, складаным элементам якой выступае адносіны яе кіравання і супрацоўнікаў да працэсу ўнутрыфірмнага адукацыі.

Уточненне паняцця «*корпоративный тренинг*» немагчыма пасрэдным супаўненням яго з іншымі катэгорыямі, адносячымі да форм арганізацыйнай інтэрвенцыі: консульціраванне (консалцінг), коучынг, асэсмент.

Ю. М. Жуков (2004), гаворыць аб наяўнасці агульных рыс у вельмі розных відзе адукацыі, падкрэслівае, што гэта адлюстравана не толькі структурнае падобства вырашальных задач, але і агульныя генетычныя карані, ляжачыя ў псіхатэрапеўтычнай і псіхакорэктарнай практыцы. Па яго мерэнню, сёння адчэпліва выдзяляюцца тры асноўныя тыпы консульціравальнай практыцы, якой займаюцца сацыяльныя псіхалогі, – псіхалагічнае консульціраванне, арганізацыйнае консульціраванне і коучынг.

Адзначаючы, што консульціраванне па арганізацыйнаму развіццю ў апошнія гады ператварылася ў самастойны, хутка развіваючыся від дзейнасці, М. А. Іванов і Д. М. Шустэрман выдзяляюць больш за тры тыпы консульціравальных паслуг, розных па падыходах да вырашэння праблем, формамі работы і канечным вынікам, т. е. тым, што можна назваць «*сухим остатком консультирования*».

Мэта любога консульціравання – дапамагчы арганізацыі стаць больш эфектыўнай. Пры гэтым выдзяляюцца два падыходы, накіраваныя на працэс і вынік. «*Результат работы консультанта-эксперта – письменное заключение с рекомендациями, он оценивает организацию по неким критериям и предлагает меры по совершенствованию ее работы. Ответственности за внедрение своих предложений он, как правило, не несет. Результатом работы процессного консультанта является эффективно организованный процесс взаимодействия самих менеджеров организации. Он берет на себя ответственность за то, что его клиенты с помощью предлагаемых им процедур сами смогут получить желаемый результат, разработать программу изменений собственной организации, которая отвечает их критериям эффективности*» [4, с. 310–315].

Ю. М. Жуков адзначае, што пры ўсім разнастайнасці форм, падыходаў, жанраў, тэхнік і кантэкстаў у кон-

сультирования есть два момента, служащих объединяющим началом всех видов и подвидов этого направления: «Во-первых, психолог-практик, находясь в позиции консультанта, оказывает содействие своим клиентам в решении их проблем и осуществляет это содействие в режиме реального времени, т. е. не до и не после выполнения Клиентом его задач, а в процессе их выполнения. Во-вторых, психолог именно оказывает содействие, а не берет на себя полностью или частично бремя разрешения проблем» [9, с. 185].

В консалтинге, в частности в его процессном варианте, могут использоваться различные методы, в том числе тренинговые. По мнению Ю. Л. Котляревского, игровое моделирование в процессном консалтинге используется для экстремального «проживания» персоналом клиента в игровом режиме тех управленческих коллизий и трудностей, с которыми консультируемая система сталкивается или может столкнуться в ближайшее время ввиду накопившихся в ней противоречий [8, с. 56].

Организационное консультирование рассматривается как содействие, которое консультанты оказывают руководству в проведении структурных изменений или изменений в организационной культуре для эффективности функционирования организации. Клиентами в данном случае являются менеджеры всех уровней управления. Организационное консультирование может осуществляться силами внутренних и внешних консультантов. Оно используется в тех случаях, когда высшее руководство организации чувствует настоятельную необходимость в повышении организационной эффективности.

В отличие от психологического консультирования организационное консультирование с самого начала своего зарождения и в процессе институционализации формировалось под явным воздействием идей и методологии социальной психологии. Среди основных источников организационного консультирования принято называть групповую динамику К. Левина, социометрию и социодраму Дж. Морено, практику лабораторного тренинга (Т-группы) В. Бенниса, программу «школы человеческих отношений» Ф. Ротлисбергера и Э. Мэйо, исследования межгрупповых отношений М. Шерифа. На формирование практики организационного консультирования значительное влияние оказали также методология и методы культурной антропологии и разработки в области организационных теорий и открытых социотехнических систем (Дж. Вудворд, Э. Трист). Кроме того, значительный вклад был внесен со стороны клиентоцентрированной психотерапии (К. Роджерс) и терапии семьи (В. Сатир). По мнению Ю. М. Жукова, возможно, последними обстоятельствами обусловлено сущностное сходство в основополагающих принципах организационного и психологического консультирования [9, с. 189–190].

Группа исследователей из университета Западной Каролины считает, что целью психологического кон-

сультирования в организации является оказание помощи клиентам, когда они пытаются справиться со своими личностными проблемами. При этом клиентами могут быть все сотрудники организации и даже члены их семей. Такую помощь могут оказывать квалифицированные консультанты, специализирующиеся в области психотерапии и психокоррекции. Использование психологического консультирования в организациях считается оправданным, если личностные проблемы ценных для организации работников оказывают негативное влияние на их производственную деятельность [17].

А. Ж. Моносова, проводя грань между тренингом и консалтингом, считает, что в задачу тренинга не входит изменение бизнес-технологий. «Образно говоря, тренинг – это один из способов пройти по дороге, намеченной консалтингом: с помощью тренинга реализуются намеченные задачи. В отдельных случаях тренинг может стать следствием консалтинга (заклучение экспертов, предписывающее необходимость обучения) или расширения штата компании» [3, с. 44–46].

В некоторых литературных источниках можно встретить синонимичное использование терминов «тренинг» и «индивидуальное консультирование». И. Друзь отмечает, что название «тренинг» подчеркивает отличие этой формы работы, с одной стороны, от психотерапевтического консультирования, с другой – от организационного. «Это не лечебный процесс, а тренировка личностного развития специалиста. Ведь настоящий профессионализм проявляется не только в деловых навыках, но и в умении управлять своим внутренним состоянием. Соответственно, в индивидуальных тренингах используются как методы отработки профессиональных навыков, так и различные психологические методики работы с индивидуальными особенностями. А задача решается та же, что и на групповых тренингах – стать более успешным и эффективным на своем рабочем месте» [3, с. 70]. Чаще всего к индивидуальному тренингу обращаются представители руководящего звена, топ-менеджеры организации, к нему также прибегают в случаях, когда задачи обучения и развития конкретного сотрудника не вписываются в программу групповой подготовки.

В последнее время особую популярность приобретает такой метод организационной интервенции, как коучинг.

С английского языка слово *coach* переводится как «подготавливать, натаскивать, тренировать». Наиболее употребительное значение слова *coaching* в английском варианте – тренерство, репетиторство, натаскивание.

Первоначально этот термин был связан со спортом. Раскрывая суть этого метода, Л. Уитворт, Г. Кимси-Хус и Ф. Сэндэл отмечают: «Коуч, индивидуально работая с клиентом, не устраняет проблемы своего подопечного, а способствует его продвижению сразу на два шага. Сначала он помогает превратить существующие проблемы клиента в жизненные задачи, решаемые с помощью его собственных внутренних ресурсов, о существовании которых тот прежде даже не догадывался, а затем, по мере обретения большей уверенности в себе, встретит новые задачи, которые поставит перед ним жизнь» [16, с. 12].

В русскоязычной литературе первоначально термин «коучинг» воспринимался как синоним понятиям «наставничество» и «шефство». При этом некоторые авторы утверждали, что это понятие не может быть передано никаким другим образом. Считается, что английское слово «coach» имеет общие корни с русским словом «кучер», что придает этим двум словам некоторую семантическую близость. В британских университетах этим словом обозначали лиц, выполняющих функции опекунов или наставников студентов.

Из управленческой и психологической литературы можно почерпнуть сведения об организационном, индивидуальном, групповом, системном, проектном коучинге. В одних изданиях коучинг рассматривается как процесс взаимодействия руководителя и сотрудника, в других этим термином определяют индивидуальный тренинг для топ-менеджеров. Кроме того, коучингом называют методы организационного развития с помощью профессионального коуча. Все авторы единодушны лишь в том, что коучинг – это сопровождение и поддержка как на личном, так и на организационном уровне [3, с. 68].

Говоря о месте коучинга в организации, М. Паркин отмечает, что «в организациях теперь регулярно обсуждают концепцию “коучинга как инструмента менеджмента”, а в бизнес-планах часто можно встретить утверждения о том, что организация намерена ввести “культуру коучинга”, потому что понимает, как важен интеллектуальный капитал для победы над конкурентами» [11, с. 45].

Существуют различные определения коучинга. Одно из наиболее колоритных принадлежит М. Дауни, которое он дал в своей книге «Эффективный коучинг»: «Коучинг есть искусство, потому что, осуществляемый грамотным мастером, он не строится исключительно на одной технике; вместо этого коуч полностью переключается на обучаемого, и процесс коучинга становится подобием танца двух людей, движущихся одинаково гармонично» [13, с. 56].

Э. Парслоу и М. Рэй определяют коучинг как «процесс, способствующий реализации обучения и развития и, следовательно, усовершенствованию компетентности и профессиональных навыков обучающегося. Для достижения успеха коучу необходимо знать и понимать как процесс коучинга, так и все разнообразие стилей, навыков и техник, соответствующих тому контексту, в котором применяется процесс коучинга» [13, с. 57].

В широком смысле под коучингом понимают «систему принципов и приемов, способствующих развитию потенциала личности и группы совместно работающих людей, а также обеспечивающих максимальное раскрытие и эффективную реализацию этого потенциала» [10, с. 5].

В узком смысле под коучингом понимается «подготовка индивидов и групп, нацеленная на достижение конкретных результатов в конкретные сроки, т. е. подготовка к конкретному событию» [9, с. 196].

Говоря о стилях коучинга, специалисты в этой области отмечают его похожесть с обычной моделью «на-

ставник – ученик», только выступающей под новым названием [16, с. 16].

Э. Парслоу и М. Рэй отмечают, что «сегодня коучинг и наставничество составляют третий из наиболее часто используемых в Великобритании подходов к корпоративному обучению после тренинга на рабочем месте и традиционного тренинга. Некоторые организации рассматривают их как еще одно оружие из смешанного арсенала обучающих средств. Для других организаций они могут стать “клеем, соединяющим и удерживающим вместе курсы тренингов”. Программы коучинга и наставнические программы могут стать постоянно доступной возможностью в индивидуальном порядке осуществлять и подкреплять обучение, происходящее в типичном тренинговом курсе, проводящемся в комнате для занятий. Как и в случае с популяризацией Гоулмэном эмоционального интеллекта, коучинг и наставничество сегодня могут стать популярными ответами на дефициты, о наличии которых в методологии традиционного тренинга известно уже достаточно давно» [13, с. 52].

В отличие от корпоративного тренинга, реализуемого в групповом формате, коучинг, преимущественно, является формой индивидуальной работы, к которой все чаще обращаются прежде всего управленцы высшего и среднего организационных звеньев. Будучи ориентированным на наступление личностных изменений, коучинг влияет на достижение ими результатов в личной и профессиональной сфере. В этом контексте коучинг ближе к понятиям психотерапии и индивидуального консультирования.

Из вышеизложенного следует, что коучинг рассматривается как один из видов вмешательства (интервенции), которое роднится с другими в том, что все они являются видами помощи или содействия, оказываемого одним лицом (группой лиц) другим лицам. Различия видятся в целях, содержании работ и в составе требуемых компетенций. В описанном видении сложившегося положения дел коучинг, безусловно, предстает как определенная форма наставничества. И это наставничество, по мнению Ю. М. Жукова, осуществляется отнюдь не психологом и не требует фундаментальной подготовки в области социальной психологии, в отличие от других форм оказания помощи и содействия [9, с. 197].

Но данная позиция не единственная. В ходу и иные гораздо более широкие трактовки этого понятия. Как уже отмечалось, формы коучинга в трактовках видятся весьма разнообразными – он выступает и как психологическое консультирование [3], и как организационный консалтинг [10], и как тренинг [9].

Еще одной формой групповой психологической работы является ассесмент – широко распространенный в западной организационной практике и обретающий все большую популярность в практике отечественных предприятий комплексный диагностический метод, который систематически регистрирует достижения или недостатки в деятельности работников, участвующих в качестве объектов оценки. М. Кляйнманн, один из признанных

специалистов в этой области, отмечает особенности технологии его проведения: «При этом несколько наблюдателей одновременно оценивают результаты одного или нескольких участников согласно установленным правилам на основании предварительно определенных показателей (требований к работнику)» [7, с.12–13].

Среди принципов ассесмента выделяются:

- испытание различными и взаимодополняющими друг друга методами, упражнениями и техниками;
- оценка на основании наблюдаемого поведения аттестуемых, а не гипотез о стоящих за ними причинах;
- оценка несколькими специалистами-наблюдателями, согласованное мнение наблюдателей об уровне выраженности оцениваемых критериев;
- фазы наблюдения и оценки, разнесенные по времени для достижения большей объективности [1, с. 78].

Аспекты схожести ассесмента и тренинга:

- классический ассесмент так же, как и корпоративный тренинг, проводится в групповом организационном формате;
- в этих формах организационной интервенции заложен комплексный подход, проявляющийся в том, что для достижения поставленных целей используются одинаковые методы работы: ролевые игры, групповые дискуссии, презентации, case-studies (исследования случаев) и др.;
- поведение участников тренинга и ассесмента рассматривается и оценивается в контексте конкретной ситуации реальной деятельности. При этом в ассесменте осуществляется регистрация фактов поведения сотрудника подготовленными наблюдателями в специальных протоколах. В тренинге участники также могут фиксировать в разработанном тренером бланке наблюдения особенности поведенческих паттернов участников (в ролевой игре, при проведении презентации и т. п.) с последующим анализом и обсуждением с целью получения участником значимой обратной связи.

Таким образом, в настоящее время существует широкий спектр форм обучения и развития персонала современной организации, а также диагностики профессиональных компетентностей. Выбор и успешная реализация конкретной из них должны осуществляться с учетом организационно-управленческих факторов (целевая составляющая, корпоративная культура, наличие ресурсов и т. п.), а также личностных и профессиональных особенностей сотрудников.

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы обучения и развития персонала современной организации, относящиеся к области формирования профессиональных компетентностей сотрудников и их оценки. Проводится сравнительный анализ корпоративного тренинга, консалтинга, коучинга, ассесмента. Дается характеристика современного состояния этих методов в отечественной организационной образовательной практике.

Summary

The questions of the instruction and the development of modern organization' personnel are described in the article. These questions cover the area of the personnel professional competencies forming and estimation of them. The comparative analysis of the corporative training, consulting, coaching and assessment is accounted. The characteristic of the modern state of these methods in native organizational educational practice is given.

Список литературы

1. Аксенова, Е. А. Стратегический ассесмент: как сформировать человеческий ресурс организационных изменений: учеб. пособие для студентов вузов / Е. А. Аксенова. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 352 с.
2. Баранова, Г. В. Посттренинговое сопровождение персонала. Тренинг закончен... Что дальше? / Г. В. Баранова, В. В. Кобзева. – СПб.: Речь, 2003. – 128 с.
3. Бизнес-тренинг: идеи и методы / под ред. А. Ж. Моносовой. – СПб.: Изд-во «Речь», 2004. – 192 с.
4. Иванов, М. А. Организация как ваш инструмент: российский менталитет и практика бизнеса / М. А. Иванов, Д. М. Шустерман. – М.: Альпина Паблицер, 2003. – 380 с.
5. Инструменты развития бизнеса: тренинг и консалтинг / сост. Л. Крель, Е. Пуртова. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 464 с.
6. Кларин, М. В. Корпоративный тренинг от А до Я / М. В. Кларин. – М.: Дело, 2000. – 224 с.
7. Кляйнманн, М. Ассесмент-Центр / М. Кляйнманн; пер. с нем. – Х.: Изд-во Гуманитар. центр, 2004. – 128 с.
8. Котляревский, Ю. Л. Этюды российского менеджмента / Ю. Л. Котляревский. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 288 с. – (Серия «Бизнес-класс»).
9. Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг: учеб. пособие для вузов / под ред. Ю. М. Жукова. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 256 с.
10. Огнев, А. С. Организационное консультирование в стиле коучинг / А. С. Огнев. – СПб.: Речь, 2003. – 192 с.
11. Паркин, М. Сказки для коучинга. Как использовать сказки, истории и метафоры в работе с отдельными людьми и с малыми группами / М. Паркин; пер. с англ. – М.: Изд-во «Добрая книга», 2005. – 304 с.
12. Паркинсон, М. Использование психологии в бизнесе. Практическое руководство для менеджеров / М. Паркинсон; пер. с англ. – М.: НИРРО, 2003. – 263 с.
13. Парслоу, Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб.: Питер, 2003. – 204 с.
14. Сарган, Г. Н. Тренинг командообразования / Г. Н. Сарган. – СПб.: Речь, 2005. – 187 с.
15. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 208 с.
16. Уитворт, Л. Коактивный коучинг: учебник / Л. Уитворт, Г. Кимски-Хауз, Ф. Сандал; пер. с англ. – М.: Центр поддержки корпоратив. упр. и бизнеса, 2004. – 360 с.
17. Kirk, J. Type C Workplace Interventions / J. Kirk, S. Howard, I. Ketting, C. Little // Journal of Workplace Learning, 1999. – Vol. 11, № 3. – P. 105–114.

ИЗ ИСТОРИИ МАГДЕБУРГСКОГО ГОРОДСКОГО ПРАВА

О. Б. Келлер,

кандидат исторических наук, соискатель в докторанты,
Белорусский государственный университет

В период Средневековья и Нового времени на землях Центральной и Восточной Европы было распространено средневековое немецкое право. Значимую роль в его развитии сыграло «право городов». Большинство немецких исследователей (Вильгельм Эбель [1], Герхард Дильхер [2], Карл Крёшель [3] и др.) полагают, что формирование института городского права в самой Германии приходится на XII в. Некоторые же исследователи, например Хайнер Люк, подчеркивают, что средневековые немецкие города уже в XI в. начинают постепенно выделяться из общего правового порядка, однако как сравнительно самостоятельная группа городское право начинает контрастировать с ленным правом лишь с середины XIII в. [4, с. 25].

Право нескольких ведущих городов широко заимствовалося другими. Это происходило по причине того, что нормы права «материнского» города или решения его судов направлялись в суды «дочерних», причем исключительно в соответствии с просьбами последних. Так, в Германии к основным «семьям» городского права в первую очередь следует относить Магдебургское, Любекское, Нюрнбергское и иные городские права.

Магдебургское городское право мы относим к «явлениям феноменальным», ибо сфера его распространения была велика.

Действие Магдебургского городского права зафиксировано в Силезии, Малопольше, Великопольше, Кулявии и Мазовии, на землях Тевтонского Ордена, в Ливонии, на литовских, белорусских и украинских землях Великого Княжества Литовского, на русских землях, а также в Богемии, Моравии и Словакии. В Малопольше и Галиции, например, Магдебургское городское право было даровано 650 городам и деревням, в Великопольше – 150, а на белорусских землях ВКЛ – 52 населенным пунктам.

Проблематике распространения Магдебургского городского права в отдельных регионах посвящено огромное количество научных трудов как в отечественной, так и зарубежной историографии. Данная тема интересовала ученых в XIX, XX и XXI вв. [5, с. 18–32].

Однако раскрывают суть Магдебургского городского права или описывают отдельные аспекты его истории лишь некоторые монографии и статьи. Но все они принадлежат немецкоязычным авторам. Среди них следует упомянуть Рудольфа Шранила [6], Хайнера Люка [7; 9; 10], Карла Яницке [11], Клауса-Петера Хассе [12], Рольфа Либервирта [13], Эрнста Теодора Гауппа [15] и Людгера Мойтена [16].

Цель статьи – ознакомление русскоязычного читателя с общей характеристикой уникального Магдебургского городского права, с Магдебургской семьей городского права, а также с его аутентичными и неаутентичными источниками.

1. Общая характеристика Магдебургского городского права

Магдебургское городское право – право Остфалии, саксонской правовой семьи. Магдебургское право – одна из наиболее известных систем городского права, сложившаяся в г. Магдебург, согласно которой экономическая деятельность, имущественные права, общественно-политическая жизнь и сословное состояние горожан регулировались собственной системой юридических норм. Это способствовало росту роли городов как центров производства и товаро-денежного обмена. Источники Магдебургского права определяли организацию ремесленного производства, торговли, порядок избрания и деятельности городского самоуправления, цеховых объединений ремесленников и купечества и т. п.

В XIII в. в Магдебурге существовали следующие институты светского судоустройства: городской Совет, Коллегия шеффенов и архиепископский бургграфский суд [6, с. 10–252]. Наиболее авторитетной инстанцией по решению различных вопросов в области городского права являлась Коллегия магдебургских шеффенов.

Первое упоминание магдебургских шеффенов, именуемых «*maiores civitatis*», относится к 1129 г. [7, с. 138–151]. Под «*maiores civitatis*» скорее всего следует понимать городскую элиту и министериалов архиепископа [8, с. 85–95], не только исполнявших функцию вынесения судебных приговоров, но и защищавших интересы городской общины. Помимо «*maiores civitatis*» в Магдебурге существовало городское собрание, именуемое «*burding (conventus*

civium)», игравшее, по всей вероятности, второстепенную роль [9, с. 168].

При архиепископе Вихмане (1152–1192) шеффены зафиксированы во многих документах, что позволяет предположить, что именно при нем формируется институт магдебургских присяжных заседателей. В архиепископских актах шеффенам отводится роль свидетелей. В XII в. Коллегия шеффенов состояла из 5–6 членов. Примерно с середины XIII в. число ее членов увеличилось до 11–12 человек. Правовое послание в г. Швейдниц, датированное 1363 г., разъясняет, что общее количество шеффенов должно составлять от 7 до 11 человек [9, с. 169]. Свою должность шеффены получали посредством выборов. Для составления объемных трудов шеффенам Магдебурга нужен был писарь. Сперва записи осуществлял городской писарь, а уже в 1350 г. в Коллегии шеффенов появляется свой собственный писарь [6, с. 98].

С XIII в. к инициалам шеффенов дописывается слово «*scabini*». В послании герцогу Силезии Генриху I (1202–1238), датированном 1211 г., единственные представители города Магдебург – именно шеффены: «*Scabini, iudices universi burgenses in Magdeburgch*» [10, с. 31].

Городской Совет заметен в Магдебурге уже в 1238 г. Самое позднее с 1244 г. он наряду с шеффенами начинает играть в Магдебурге значимую роль. В одном из документов, датированных 1244 г., упоминаются 12 членов городского Совета [9, с. 168].

Процесс выяснения отношений между членами Магдебургского городского совета и шеффенами Магдебурга достиг своего апогея в период между 1293 г. и 1294 г. Подробная информация об этом имеется в «Хронике магдебургских шеффенов» [11]. Именно в эти годы городскому Совету Магдебурга удалось сократить функции шеффенов до функций вынесения судебных приговоров в бургграфском и шультгейском судах, а также нахождения судебных решений в Коллегии шеффенов [12, с. 118]. Городской же Совет должен был контролировать городское самоуправление и наблюдать за исполнением правовых указаний в самом Магдебурге.

Шеффены Магдебурга также обязаны были заниматься регистрацией изменений в области недвижимости (с 1215 г. в виде книг). Эти фолианты хранились в одном из помещений ратуши, за что шеффены платили городскому Совету своего рода арендную плату. Данный факт свидетельствует о конкретном разделении обеих коллегий. После пожара в ратуше Магдебурга в 1293 г., шеффены отделяются от городского Совета и в пространственном отношении. Они переезжают в Палату шеффенов, расположенную в Магдебурге по адресу: Йоханнисбергштрассе, 1 [9, с. 170]. В этой палате шеффены заседали до 1425 г. В 1425 г. они переехали в новое здание по адресу: Хауптвахе, 1 [10, с. 33].

2. Магдебургская семья городского права

Еще в 994 г. привилегии магдебургских торговых людей были переданы далее Кведлинбургу. Однако о городском праве в этот период говорить еще

рано. Можно констатировать влияние отдельных правовых норм, существовавших в Магдебурге, на другие города уже начиная с середины XII в. Так, например, Магдебургское право было пожаловано Стендалю в 1160 г., Лейпцигу – в период с 1156 г. по 1170 г., Ютеборгу – в 1174 г. В последующие годы большое количество других городов, прежде всего впервые основанных, получают Магдебургское право.

Иначе выглядела ситуация в 1188 г., когда архиепископ Вихман [13] даровал Магдебургу городское право. Привилегия архиепископа Вихмана, дарованная им городу в 1188 г., является самым старым документом из дошедших до наших дней, содержащим упоминание о Магдебургском городском праве [14, с. 1–2]. Хотя не исключено существование более ранних редакций. Помимо предписания жителям порядка проведения городских собраний, привилегия содержит упрощение процессуального порядка судебного процесса для приезжих торговцев. Копии привилегии архиепископа Вихмана впоследствии были посланы в разные города.

Ниже приведен авторский перевод привилегии на русский язык, дабы исследователи и читатели получили информацию о том, какие параграфы содержала привилегия архиепископа Вихмана о даровании Магдебургу городского права в 1188 г. Оригинал текста в рукописном виде на латинском языке находится в Архиве г. Гольдберг.

Привилегия архиепископа Вихмана о даровании Магдебургу городского права в 1188 году

Во имя святой и нераздельной Троицы. Мы, милостью Божьей, архиепископ святой церкви в Магдебурге, приняли на себя в честь нашего города Магдебурга и для его защиты много хлопот и затрат, поэтому мы принимаем, во всем несчастье, которое может касаться города, живое участие и имеем, из-за несчастья, вызванного пожаром, сильно взволнованные, благочестивое желание утешить его из всех наших сил.

Ввиду того, что он (город) был ограничен неоднократно старыми распоряжениями в гражданской юрисдикции и в результате других неблагоприятных действий, мы, для смягчения и облегчения этих излишеств, после совета епископов, прелатов и каноника нашей церкви, бургграфа и других наших последователей договариваемся о следующем:

§ 1. Что ограничение, которое называется «Вара», за исключением только принесенных клятв, которые должны быть выполнены в случае приобретения или отказа от вещей, должно быть отменено навсегда.

§ 2. В дальнейшем если сын человека ранил кого-то или убил и отец не присутствовал при этом или даже если бы присутствовал, но не приложил к этому руку, то он, если ему удастся это доказать свидетельством шести добродетельных мужчин, должен быть полностью освобожден от вины и от наказания.

§ 3. Это же должно касаться каждого, кто присутствует при драке или присоединяется к ней, он должен совершенно свободно выйти из этого, если сможет доказать свою невиновность свидетельством шести добродетельных мужчин.

§ 4. Но поскольку ссоры имеют разнообразный исход: если, например, кто-то поранил другого или убил и виновник хочет путем подачи более ранней жалобы опередить раненого, или если тот, против которого жалоба находится на

рассмотрении в суде, хочет защититься словом «ambord», если он не может законным образом доказывать свое дело, то мы принимаем преимущественное право того слова «ambord» в качестве законного свидетельства.

§ 5. Если кто-то в пределах или за пределами города ограблен, ранен или получил тяжелое ранение, и в районе, в котором он претерпел несправедливость, подает жалобу судье, то он должен с виновником, если тот схвачен, действовать по закону; если же виновник сбежал и потерпевший встречает его сразу после этого и на основании надежных показаний может доказать, что он направил жалобу из-за причиненного ему противоправного деяния, то потерпевшему должен быть возмещен моральный ущерб, как если бы виновник был схвачен по свежим следам.

§ 6. Если стало известно, что кто-то из города, дав клятвенное обещание, обязался пуститься в паломничество или для осуществления необходимых для него и для его образа жизни дел, приготовился к отъезду, а между тем в суде находится на рассмотрении тяжба, по которой он должен ждать решения бургграфа или старосты, то мы постановляем, что какое-либо способное иметь действительную силу промедление не должно препятствовать исполнению клятвенного обещания, связанного с паломничеством или началом поездки по торговым делам, и что процесс должен быть завершен в тот же день, так же как это должно было бы происходить в надлежащий срок.

§ 7. Если у гражданина имеется жалоба против иностранца и иностранец имеет жалобу против гражданина, по которой необходимо обождать решения бургграфа или старосты, мы постановляем, чтобы из-за какого-либо промедления обеим сторонам не наносился ущерб, чтобы дело по жалобе в тот же день, на который назначено его рассмотрение в суде, было выполнено и доведено до конца.

§ 8. Поскольку отныне судебные дела подобного типа могут доводиться до конца только на основании решения судебных заседателей, мы постановляем как для удобства граждан, так и иностранцев, что если судебные заседатели не присутствуют, то настоятельно требуемое решение, вынесенное со стороны бургграфа или старосты от граждан, получает юридическую силу.

§ 9. И вместе с тем чтобы городское право, во всем смягченное по нашей доброй воле, не пострадало в результате воздействия какого-либо безрассудного вреда, мы постановляем, что при собрании граждан никакому глупцу не должно быть позволено, противоречить бессмысленными словами или противиться голосу рассудка. Но поскольку от таких людей в большинстве случаев всему обществу наносится ущерб, мы решили и постановили, чтобы для полного искоренения такого риска один из тех, кто предпринимает нечто такое, наказывался бы настолько строго гражданами, чтобы кто-то иной на подобно снова не решился бы.

Для того, чтобы эти положения в будущем сохранили твердое и нерушимое значение, мы завещаем их потомству, записав их в письменной форме, чтобы донести до сведения грядущих поколений, скрепляем и подтверждаем их нашей печатью и под угрозой предания анафеме при привлечении заслуживающих доверия свидетелей, имена которых следующие: Бальдерам, епископ Бранденбургский, Губерт, епископ Хафельберга, Зигфрид, аббат Герсфельда, Рокерус, старший пастор собора Магдебурга, Дитрих, старший пастор собора Наумбурга, Геро, управляющий имениями духовного лица монастыря, Альберт, архидиакон, Конрад, брат бургграфов, Генрих Лонгус, Зигфрид фон Анфорде, Ульрих, старший пастор Св. Марии, Фридрих Зебрух, пресвитер и миряне Берн-

хард, герцог Саксонии, Дедо, граф Остмаркский, Бурхард, бургграф Магдебурга, и его брат Гебхард, Вальтер фон Арнестен, Рудольф фон Йерихов, Рихард фон Альслебен и его братья Генрих и Гумперт и прочие: от граждан Магдебурга Ово, Мартин, Райнберт, Удо, Генрих, Райнер, Друхтлеве, Гизельберт, Иоганн Конрад, монетчик, Вальтер многие другие духовные лица, а также миряне.

Позднее другой рукой было дописано:

Будучи покорными воле, мы записали эти положения господина Вихмана, архиепископа Магдебурга, и вручили нашим гостям (гражданам) Гольдберга на долгое хранение за нашей печатью. В 1211 году.

Силезский герцог Генрих I Бородатый наделяет Магдебургским правом целый ряд поселений подвластной территории. В 1211 г. копия привилегии архиепископа Вихмана была направлена в Гольдберг [15, с. 80]. Впоследствии герцогу Генриху I было послано «поучение» магдебургских шеффенов о принципах их права, не содержащее точной даты составления. В 1235 г. по просьбе герцога Генриха шеффены г. Галле посылают изложение своего права вновь основанному г. Ноймаркт (Новый Торг). В тексте, однако, конкретно зафиксировано название этого права как Магдебургского: «*Hic continentur jura aliqua de Hallis et de Meydeburc*» [16, с. 132]. Данное обстоятельство позволяет полагать, что до 1235 года шеффены г. Галле судили по Магдебургскому праву. Дальнейшие «поучения» получают города Бреслау в 1261 г. и 1295 г., Герлиц в 1304 г., Кульм в 1338 г., Швайдниц в 1363 г., Галле в 1364 г. и Ютеборг в 1367 г. [17, с. 512]. По причине дарования Магдебургского права другим городам и послания в них «поучений» магдебургских шеффенов термин «Магдебургский Вейхбильд» следует рассматривать не только как действующее в Магдебурге специальное городское право, но и как право, которое с различными модификациями действовало во многих других городах.

Связь Магдебурга как главного центра Магдебургского права со своими дочерними городами выглядела следующим образом: суд шеффенов Магдебурга, являясь наивысшей инстанцией для судов шеффенов многочисленных городов, на запрос конкретного города или одной из партий, принимающих участие в процессе, шлет вполне конкретные общие и частные наставления шеффенов в виде судебных решений.

О важной роли Магдебургского права свидетельствует тот факт, что в магдебургский суд шеффенов за юридическими советами обращались не только города, живущие по нормам Магдебургского права, но и другие, руководствовавшиеся своим собственным или дарованным им, но отличным от Магдебургского, правом.

Интересен следующий момент. Несмотря на огромное значение Магдебургского права для других городов в разных странах, в самом Магдебурге никогда не существовало Кодекса городского права. Лишь в 1568 г. городской Совет публикует «*Вилькюр города Магдебурга*». Но он ни в коей мере не является полным собранием правовых постановлений и приговоров. Конфиденциальные записи суда шеффенов г. Магдебурга, такие, в частности, как внушительный

по объему регистр посланных юридических разъяснений, были уничтожены в 1631 г. при захвате города войсками имперского полковника Тилли [18, с. XI].

Толкование содержания Магдебургского права возможно, таким образом, лишь при обращении к конкретным судебным решениям или собраниям приговоров суда, посланным непосредственно из Магдебурга в другие города или появившимся за пределами собственно Магдебурга. Речь идет как о юридических советах шеффенов г. Магдебурга, так и о советах шеффенов других городов, судивших по Магдебургскому праву – прежде всего суды шеффенов городов Лейпцига и Галле. Из судебных решений дрезденских шеффенов и шеффенов г. Дона также можно получить четкое представление о содержании Магдебургского права. Во многих правовых сборниках и собраниях городского права также находится часть актов и документов, дающих возможность ознакомиться с содержанием и смыслом Магдебургского права [19]. В целом же убедительная систематизация этих правовых источников отсутствует.

3. Аутентичные и неаутентичные источники Магдебургского права

Немецкие ученые подразделяют источники Магдебургского права на аутентичные и неаутентичные. Под аутентичными источниками следует понимать оригиналы или дословно переписанные «поучения» шеффенов г. Магдебурга, высланные городам с дарованным Магдебургским правом, а также судебные решения. Судебные решения шеффенов отличаются от «поучений» тем, что их появление было вызвано конкретным судебным спором с непосредственной фиксацией временных, пространственных и персональных аспектов. В «поучениях» положения Магдебургского права зафиксированы в общей, не имеющей отношения к конкретной ситуации, форме. Поэтому благодаря объему обрабатываемого правового материала судебные решения (или судебные приговоры) имеют особое значение.

Некоторые судебные приговоры сохранились в своем первоначальном виде. Собранные в сборники судебные приговоры магдебургских шеффенов полностью или частично переписывались и рассылались шеффенам других мест. Сокращенные варианты текстов судебных приговоров не могут в полной мере трактоваться как аутентичные источники: значимость записи любого судебного решения для историко-правового исследования становится меньше, если составитель сборника по неизвестным причинам не фиксирует какой-либо вопрос, опускает отдельные моменты при переписывании судебного акта, не отражая их полностью, изменяет или зачеркивает имя получателя судебного решения магдебургских шеффенов либо отправителя обращения к ним. Примерами такой практики служит алфавитное собрание судебных приговоров в Кодексе с шифром M20a, хранящееся в университетской библиотеке г. Лейпциг.

Аутентичными можно считать и некоторые собрания, созданные частными лицами. Хотя, по правилам, судебные приговоры записывались секретарями (го-

родскими писарями) или шеффенами по решению города или суда. Если все же речь идет о работе, фиксирующей судебные приговоры действительно частного характера с отсутствием служебных записей, то необходимо отметить, что с течением времени такая работа могла иметь вполне официальный характер благодаря своему эффективному применению в суде.

К аутентичным источникам Магдебургского городского права относятся: Книга судебных приговоров города Стендаль; Книга магдебургских судебных решений; Старое Вейхильд-право г. Дрезден; «Кодекс Бригензис» или «Кодекс Бёме»; Старейшая книга приговоров Дрездена; Собрание шеффенских судебных решений города Пёснек; «Кодекс»-рукопись под номером M20a Саксонской земельной и университетской библиотеки города Дрезден; Собрание шеффенских судебных решений города Лейпциг; «Кодекс»-рукопись под номером 1096 университетской библиотеки города Лейпциг; «Кодекс»-рукопись под номером 945 университетской библиотеки города Лейпциг; Судебные решения и приговоры, в особенности шеффенов г. Лейпциг с 1536 г. по 1554 г.; формуляры и отдельные приговоры, или Сборник приговоров.

Как неаутентичные источники следует рассматривать «Книги Магдебургского права» и «Сборники городского права», так как они не ограничиваются записью только принятых в Магдебурге судебных решений, а имеют своей целью попытку систематизировать Магдебургское право. Для подобной цели из статей «Саксонского Зерцала», из судебных приговоров шеффенов и других источников берутся отдельные части и создаются новые тексты. Из-за такого способа создания, а также из-за использования в некоторых книгах текстов немагдебургского права считать эти источники аутентичными нельзя. Точно так же не следует относить к аутентичным «Порядок определения степеней родства» и «Нормы наследственного права».

К неаутентичным источникам Магдебургского городского права относятся: Специальное городское право Саксонии или «Вульгата специального городского права»; Несистематизированное шеффенское право; Систематизированное шеффенское право; Правовой сборник города Ноймаркт; Правовой сборник города Цвиккау; Мейсенский правовой сборник; Правовой сборник города Эйзенах; Правовой сборник города Глогау; «Старое Кульмское право»; «Магдебургские вопросы»; «Цветок Магдебурга»; Девять книг Магдебургского права или «Дистинкции Пёльмана»; Правовой сборник города Познань; Порядок определения степеней родства; Правила наследования Бинера.

Проблема аутентичности источников, пытающихся донести до нас тексты Магдебургского права, появилась уже в XV в. На запрос из г. Эйсleben о том, какой из двух правовых сборников, имеющихся в городе, действительно содержит оригинал «Специального городского права Магдебурга» [18, с. 279], магдебургские шеффены отвечают, что сборник, где имеется запись «Саксонского Вейхильда», безо всякого сомнения является источником Магдебургского права.

Таким образом, в статье вниманию читателей были представлены самые разные аспекты из истории Магдебургского городского права: общая характеристика одной из групп источников немецкого средневекового права, Магдебургская семья городского права, привилегия архиепископа Вихмана о даровании Магдебургу городского права в 1188 г., а также аутентичные и неаутентичные источники этого уникального городского права.

Список литературы

1. *Ebel, W.* Deutsches Recht im Osten: Sachsenspiegel, Lübisches und Magdeburgisches Recht / W. Ebel. – Kitzingen/M.: Holzner, circa 1953. – 27 s.
2. *Dilcher, G.* Landrecht-Stadtrecht-Territoriales Recht // Statuten, Städte und Territorien zwischen Mittelalter und Neuzeit in Italien und Deutschland / Hrsg. von G. Chittolini und D. Willoweit. – Berlin: Duncker & Humblot, 1992. – S. 49–52.
3. *Kroeschell, K.* Recht und Rechtsbegriff im 12. Jahrhundert / Hrsg. von K. Kroeschell // Studien zum frühen und mittelalterlichen deutschen Recht. – Berlin: Duncker & Humblot, 1995. – S. 277–309.
4. *Lück, H.* Sachsenspiegel und Magdeburger Recht. Europäische Dimensionen zweier mitteldeutscher Rechtsquellen / H. Lück. – Hamburg: Adiuvat in itinere, 1998. – 65 s.
5. *Келлер О. Б.* Средневековое немецкое право на землях Центральной и Восточной Европы в XIII–XVIII веках / О. Б. Келлер. – Минск: РИВШ, 2013. – 288 с.
6. *Schranil, R.* Stadtverfassung nach Magdeburger Recht. Magdeburg und Halle (=Untersuchungen zur Deutschen Staats- und Rechtsgeschichte 125) / R. Schranil. – Breslau: Marcus, 1915. – XII, 379 s.
7. *Lück, H.* Der Magdeburger Schöffenstuhl als Teil der Magdeburger Stadtverfassung / H. Lück // Hanse Städte Bünde. Die sächsischen Städte zwischen Elbe und Weser um 1500 (=Magdeburger Museumsschriften 4/1) / Hrsg. von Matthias Puhle. – Magdeburg: Kulturhistorisches Museum, 1996. – S. 138–151.
8. *Hucker, B. U.* Die stadtsässigen Dienstleute Magdeburgs – Promotoren der Stadtfreiheit im 12. und 13. Jahrhundert / B. U. Hucker // Magdeburg. Die Geschichte der Stadt 805–2005 / Hrsg. von Matthias Uühle und Peter Petsch. Dössel (Saalkreis): Stekovics, 2005. – S. 85–95.
9. *Lück, H.* Zur Gerichtsverfassung in den Mutterstädten des Magdeburger und Lübecker Rechts / H. Lück // Grundlagen für ein neues Europa. Das Magdeburger und Lübecker Recht im Spätmittelalter und Früher Neuzeit / Hrsg. von Heiner Lück et al. – Köln u.a.: Böhlau, 2009. – S. 163–181.
10. *Lück, H.* Sachsenspiegel und Magdeburger Recht. Europäische Dimensionen zweier mitteldeutscher Rechtsquellen / H. Lück. – Hamburg: Adiuvat in itinere, 1998. – 65 s.
11. *Janicke, K.* Mittheilungen aus der Magdeburger Schöppen-Chronik: ein Beitrag zur Kenntniss städtischen Lebens / K. Janicke. – Magdeburg: Heinrichshofen, 1865. – 57 s.
12. *Hasse, Cl.-P.* Die Stadt Magdeburg von den Anfängen eines städtischen Rates um 1240 bis zur Ermordung Erzbischofs Burchards von Schraplau 1325 / Cl.-P. Hasse // Magdeburg. Die Geschichte der Stadt 805–2005 / Hrsg. von Matthias Puhle und Peter Petsch. – Dössel (Saalkreis): Stekovics, 2005. – S. 113–122.
13. *Lieberwirth, R.* Das Privileg des Erzbischofs Wichmann und das Magdeburger Recht (= Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Philolog.-histor. Klasse, Bd. 130, H. 3) / R. Lieberwirth. – Berlin: Akad.-Verlag, 1990. – 28 s.
14. *Magdeburger Rechtsquellen* / Hrsg. von Paul Laband. – Königsberg: Hübner, 1869. – ND Aalen: Scientia Verl., 1967. – 148 s.
15. *Gaupp, E. Th.* Das alte Magdeburgische und Hallische Recht: ein Beitrag zur deutschen Rechtsgeschichte / E. Th. Gaupp. – Breslau: Josef Max und Komp., 1826. – XVI, 354 s. – ND Aalen: Scientia Verlag, 1966. – XVI, 354 s.
16. *Meuten, L.* Die Erbfolgeordnung des Sachsenspiegels und des Magdeburger Rechts. Ein Beitrag zur Geschichte des sächsisch-magdeburgischen Rechts. Rechtshistorische Reihe. – Band 218. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 2000. – 351 s.
17. *Stobbe, O.* Geschichte der deutschen Rechtsquellen: 2 Bde. / O. Stobbe. – Braunschweig: Schwetschke, 1860–1864. – Bd. 1. – 1860.
18. *Magdeburger Recht. – Band I: Die Rechssprüche für Niedersachsen* / Hrsg. von Freidrich Ebel. – Köln u.a.: Böhlau Verlag, 1983. – XXIV, 367 s.
19. *Rehme, P.* Über Stadtbücher als Geschichtsquelle / P. Rehme. – Halle: Waisenhaus, 1913. – 32 s.

Аннотация

В статье даются некоторые аспекты из истории одного из пяти компонентов немецкого права, распространенных в Центральной и Восточной Европе в период Средневековья и Нового времени, Магдебургского городского права. Содержится общая характеристика Магдебургского права, рассматривается Магдебургская семья городского права, упоминаются его аутентичные и неаутентичные источники. Показано, что на белорусских землях Велико-го Княжества Литовского в период с 1390 г. по 1762 г. Магдебургское городское право в разных вариантах (магдебургское, кульмское, ноймарктское) было даровано 52 населенным пунктам.

Summary

The article examines some aspects of the history of one of the five components of the German law which was disseminated in Central and Eastern Europe during the Middle Ages and the Era of Modernity. The article contains general characteristics of the Magdeburg urban law, examination of the Magdeburg branch of urban law, description of its authentic and unauthentic sources. The article shows that during the period from 1390 to 1762, the Magdeburg urban law and its various variants (e.g. Magdeburg law, Kulm law, Neumarkt law) had been granted to 52 towns and cities in the Grand Duchy of Lithuania.

ЭТНІЧНАЯ МЕНШАСЦЬ БЕЛАРУСАЎ У ПОЛЬШЧЫ Ў КАНТЭКСЦЕ АКАДЭМІЧНАГА ДЫСКУРСУ АБ ІСТОТНЫХ ХАРАКТАРЫСТЫКАХ ДЫЯСПАРЫ

С. Л. Самкова,
аспірантка БДУ

У наш час значэнне дыяспары як унікальнага палітыка-сацыяльнага феномена навялічваецца. Дыяспара можа выступаць у якасці паўнаважнага суб'екта палітычнага працэсу, эфектыўных міжнародных і міждзяржаўных адносін. Ва ўмовах глабалізацыі сучаснай сусветнай палітычнай сістэмы дасканалае і ўсебаковае вывучэнне беларускай дыяспары з'яўляецца надзвычай актуальным.

Адной з дыскусійных праблем у межах дадзенай тэматыкі з'яўляецца статус этнічнай меншасці беларусаў у Польшчы. У артыкуле разглядаюцца некаторыя праблемныя пытанні, звязаныя з вызначэннем тэрміна «дыяспара», з асаблівасцямі фарміравання і статусам этнічнай меншасці беларусаў у Польшчы.

Нагадаем, што дыскусія аб вызначэнні паняцця «дыяспара» вядзецца навукоўцамі ўжо многія гады, што звязана з яго шматаспектнасцю (Н. Баршчэўская [2], М. Бацян [3], А. Гардзіенка [6], Н. Гардзіенка [7], Ж. С. Калусцьянц [8], М. А. Лабанаў [9], У. І. Мукамель [10], М. А. Мільнікаў [11], Т. В. Паласкова [12], У. Сафран [15], Г. Сяргеева [13], Н. Н. Хабібуліна [14] і інш.). Таму для найбольш глыбокага асэнсавання дадзенага тэрміна звернемся да гісторыі яго першапачатковага тлумачэння.

Прадстаўлена навуковым кіраўніком кандыдатам гістарычных навук, дацэнтам Г. М. Міхалькевічам.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.06.2013.

Старажытныя грэкі пад дыяспарай разумелі прыродны працэс расейвання насення. Каля 250 г. да н. э. у Септуагінце (грэцкім перакладзе Бібліі) тэрмін «*дыяспара*» выкарыстоўваўся для абзначэння расейвання народаў, а праз некаторы час паняцце пачало ўжывацца ў адносінах да буйных габрэйскіх абшчын, якія пражывалі ў дзяржаве Селеўкідаў і Егіпце [14, с. 13]. Страта габрэямі сваёй радзімы напоўнілі тэрмін трагічным сэнсам, а з часам ідэя дыяспары набыла ўстойлівыя рысы пакуты, якая суправаджае многія віды (не толькі габрэйскага) выгнання. Затым дыяспарай пачалі называць разнастайныя этнічныя групы, якія пражывалі ў іншым культурным асяроддзі [12, с. 24].

Сучасныя дыяспаролагі прапаноўваюць наступныя асноўныя падыходы да вызначэння дыяспары і яе сутнасных характарыстык: класічны, этналагічны, канструктыўны, транснацыянальны, міграцыйны, сеткавы, сацыялагічны.

Згодна з класічным падыходам, заснавальнікам якога з'яўляецца У. Сафран [15], дыяспара як унікальны сацыяльны феномен мае наступныя прыкметы: расейванні з адзінага цэнтра ў дзве ці больш «перыферычныя» вобласці ці замежныя рэгіёны (члены дыяспары ці іх продкі былі вымушаны пакінуць краіну ці рэгіён свайго першапачатковага пражывання і перасяліцца ў іншыя месцы, як правіла, адносна невялікімі групамі); калектыўная памяць пра краіну паходжання і яе міфалагізацыя (члены дыяспары захоўваюць калектыўную памяць, бачанне або міф аб сваёй радзіме, яе геаграфічным становішчы, гісторыі і дасягненнях); адчуванне сваёй чужароднасці ў прымаючай краіне (члены дыяспары мяркуюць, што яны не з'яўляюцца і не могуць быць цалкам прыняты грамадствам іншай краіны, і адчуваюць сябе чужароднымі і ізаляванымі); імкненне да рэпатрыяцыі ці міф пра рэпатрыяцыю (члены дыяспары лічаць гістарычную радзіму ідэальным месцам для жыцця, куды яны ці іх нашчадкі ў канчатковым выніку вернуцца, калі наступіць спрыяльныя ўмовы); дапамога гістарычнай радзіме (члены дыяспары адданы ідэі сусветнай падтрымкі (або аднаўлення) краіны зыходу і мяркуюць, што ім варта дасягаць гэтую мэту сумесна і тым самым забяспечваць бяспеку і росквіт этнічнай радзімы); захаванне ідэнтыфікацыі з краінай паходжання і пачуццё згуртаванасці [15, с. 83].

З улікам дадзенай канцэпцыі можна зрабіць выснову аб тым, што дыяспарай будзе з'яўляцца «*этнакультурная супольнасць, аб'яднаная на падставе ўяўленняў аб агульнай радзіме і пабудаваных на гэтай аснове калектыўных сувязяў, групавой салідарнасці і дэманстраваных адносін да радзімы*» [7].

Этналагічны падыход разглядае дыяспару як частку этнічнай супольнасці (нацыі, народа ці этнічнай групы), якая дысперсна пражывае за межамі асноўнай тэрыторыі рассялення свайго этнасу. Аднак, на думку М. А. Лабанава [9], крыгтэрыі дысперснага пражывання не з'яўляецца вызначальным для дыяспары, паколькі тычыцца ў большай ступені этнадысперснай групы.

У межах канструктыўнага падыходу найбольш істотнай характарыстыкай дыяспары з'яўляецца ідэнтычнасць яе членаў. Значная ўвага надаецца самасвядомасці дыяспары, якая заснавана на гісторыі

і культурных адрозненнях, сацыяльнай агульнасці, па-чущых і вераваннях людзей.

Паводле транснацыянальнага падыходу дыяспара разглядаецца ў якасці суб'екта міжнародных адносін і міжнароднай палітыкі, прадстаўляецца як «вынік добраахвотнай або вымушанай міграцыі, змены межсаў, узнікнення або распаду дзяржаўных утварэнняў і іншых працэсаў, што ўяўляе сабой адыход ад вузкага ўспрымання дыяспары як супольнасці бежанцаў» [9, с. 27].

У адпаведнасці з міграцыйным падыходам дыяспара ўяўляе сабой сучасную форму міграцыі. Аднак назваць любое перасяленне людзей дыяспарай было б няправільна. Так, у межах дадзенага падыходу дыяспарай з'яўляюцца «месцы доўгатэрміновага або пастаяннага знаходжання груп этнічнай меншасці, якія захоўваюцца ў тым выпадку, калі некаторыя яе члены або іх сем'і пераязджаюць у іншае месца» [9, с. 31].

Сеткавы падыход вызначае дыяспару як «геаграфічнае распыленне этнічных груп, вымушаных жыць асобна ад іншых груп, якія належаць гэ-таму ж этнасу як меншасць у прымаючым грамадстве, пастаўленая ў цяжкія ўмовы высятлення сваіх інтарэсаў і пошукаў ідэнтычнасці, абумоўленых двайной прыналежнасцю» [9, с. 32]. Іншымі словамі, дыяспара нагадвае сетку адносін паміж разнастайнымі сацыяльнымі супольнасцямі, якія ўзаемадзейнічаюць. Вызначальнымі прыкметамі дыяспары з'яўляюцца культурныя адносіны і сувязь з краінай зыходу.

Сацыялагічны падыход раскрывае сутнасць дыяспары праз вылучэнне чатырох неад'емных прыкмет дадзенага сацыяльнага феномена: знаходжанне этнічнай супольнасці за межамі сваёй гістарычнай радзімы; валоданне асноўнымі характарыстыкамі культурнай самабытнасці свайго народа; арганізацыйныя формы функцыянавання дыяспары (зямляцтвы, грамадскія або палітычныя рухі і г. д.); сацыяльная абарона людзей са сваёй дыяспары. Згодна з дадзенай канцэпцыяй ствараецца дыяспары могуць толькі тыя этнасы, якія валодаюць нізкай ступенню асіміляцыі ў чужым грамадстве.

Аднак ні адзін з вышэйразгляджаных падыходаў не выпрацаваў універсальнага, задавальняючага ўсіх даследчыкаў дыяспары, вызначэння.

У дачыненні да этнічнай меншасці беларусаў у Польшчы навуковая дыскусія сканцэнтравана на трох асноўных напрамках.

Згодна з першым беларусы ў Польшчы не з'яўляюцца дыяспарай, а ўяўляюць сабой карэнных жыхароў гістарычных беларускіх земляў, што па палітычных прычынах апынуліся па-за межамі дзяржавы-метраполіі. Так, апошні перапіс насельніцтва, вынікі якога агучыла ў сакавіку 2012 г. Галоўнае ўпраўленне статыстыкі Польшчы падчас дэмаграфічнага кангрэсу ў Варшаве, зафіксаваў, што 47 тысяч апытаных назвалі сябе беларусамі, пры тым што пераважная большасць з іх пражывае ва ўсходняй частцы Падляшскага ваяводства, а менавіта на Беласточчыне [1, с. 114].

Вядома, што беларусы на дадзенай тэрыторыі з'яўляюцца карэннымі жыхарамі. Іх гістарычная Радзіма – тэрыторыя ад Беластока ўздоўж польска-беларускай мяжы да горада Бяла-Падляска – сёння

ўваходзіць у склад польскай дзяржавы, між тым у старажытныя часы гэта тэрыторыя ніколі не была польскай, а мела назву Падляшша (палякаў называлі ляхамі, а тэрыторыю каля іх – Падляшшам) [5, с. 29]. Доўгі час гэтыя землі ўваходзілі ў склад Вялікага Княства Літоўскага, а жыхарамі дазенай тэрыторыі былі нашчадкі сучасных беларусаў, якія карысталіся старабеларускай мовай. Аднак у выніку падпісання Рыжскай мірнай дамовы 1921 г. усходняе Падляшша разам з Заходняй Беларуссю было ўключана ў склад польскай дзяржавы. На далучанай тэрыторыі польскі ўрад распачаў палітыку асіміляцыі карэннага беларускага насельніцтва.

Другая сусветная вайна ўнесла свае карэктывы ў тэрытарыяльную структуру беларускіх земляў. У 1945 г. савецкі ўрад аддаў усходнія землі Беласточчыны Польшчы, і спрадвечна беларускія землі сталі часткай польскай дзяржавы [5, с. 30].

Безумоўна, менавіта гэтыя асаблівасці беларускай гісторыі даюць падставу прыхільнікам першага напрамку сцвярджаць аб памылковым выкарыстанні тэрміна «дыяспара» ў дачыненні да этнічнай меншасці беларусаў у Польшчы.

Так, адным з найбольш яркіх прыхільнікаў дадзенай канцэпцыі з'яўляецца старшыня праўлення Беларускага грамадска-культурнага таварыства ў Польшчы Ян Сычэўскі, які падчас XVIII Міжнароднай навуковай канферэнцыі «Шлях да ўзаемнасці», што праходзіла 15–16 лістапада 2012 г. у Гродне, заўважыў, што ўжыванне паняцця «дыяспара» ў дачыненні да беларускага асяроддзя ў Польшчы не зусім дарэчна, паколькі большасць беларусаў на тэрыторыі польскай дзяржавы жывуць на сваіх гістарычных землях.

Аднак не зусім правільна пад беларусамі ў Польшчы мець на ўвазе толькі этнічную меншасць, якая кампактна пражывае на Беласточчыне. У наш час міграцыйныя працэсы ўвесь час пашыраюцца, беларуская меншасць у дзяржаве-суседцы папаўняецца за кошт суайчыннікаў, якія выехалі па эканамічных і палітычных прычынах.

Акрамя таго, за аснову ў дадзеным падыходзе бярэцца класічнае разуменне дыяспары, дзе прыкмета рассявання з адзінага цэнтра ў дзве ці больш «перыферыіныя» вобласці ці замежныя рэгіёны з'яўляецца вызначальнай, што і дае падставу прыхільнікам дадзенага падыходу адмаўляць наяўнасць беларускай дыяспары ў Польшчы.

Класічны падыход да вызначэння дыяспары ў кантэксце сучасных міграцыйных працэсаў звужае шматаспектнасць дадзенага феномена і практычна не выкарыстоўваецца для аналізу і характарыстыкі так званых «новых дыяспар», ці «дыяспар новага тыпу», да прычын фарміравання якіх у тым ліку адносіцца змена дзяржаўных межсаў.

Сутнасць другога напрамку да вызначэння статусу беларускай этнічнай меншасці ў Польшчы заключаецца ў выкарыстанні тэрміна «замежжа» ў дачыненні да яе. Аднак адразу паўстае справядлівае пытанне, каго лічыць «беларускім замежжам» і як паняццем «беларускае замежжа» суадносіцца з паняццем «дыяспара».

Так, Н. Гардзіенка [7] прапануе пад тэрмінам «беларускае замежжа» мець на ўвазе «сукупнасць усіх

беларусаў, якія ў выніку добраахвотнага выезду ў іншыя краіны або праз змены дзяржаўнай мяжы апынуліся па-за межамі сучаснай беларускай дзяржавы» [7]. Розніца паміж дадзенымі паняццямі, на яе думку, заключаецца ў адсутнасці ў беларускага замежжа трывалых арганізацыйных формаў беларускай этнакультурнай прысутнасці, у адрозненне ад беларускай дыяспары, якая, як правіла, мае пэўныя арганізацыйныя формы, пачынаючы ад груп тыпу зямляцтваў і да грамадскіх, нацыянальна-культурных і палітычных рухаў.

На жаль, на закандаўчым узроўні крытэрыі для вызначэння беларускага замежжа (як і беларускай дыяспары) не замацаваны, нягледзячы на тое, што ў краіне ў 2010 г. створаны Кансультацыйны савет па справах беларусаў замежжа пры Міністэрстве культуры Рэспублікі Беларусь (у склад якога ўваходзяць таксама кіраўнікі вядучых грамадскіх аб'яднанняў беларусаў з Польшчы) і дзейнічае палажэнне аб яго дзейнасці, зацверджанае загадам міністра культуры Рэспублікі Беларусь ад 19.11.2010 г. Аднак вызначэнне тэрміну «*замежжа*» ў ім адсутнічае.

Калі ж браць за асноўнае адрозненне паміж паняццямі «*дыяспара*» і «*замежжа*», вылучанае Н. Гардзіенка, то трэба адзначыць, што на тэрыторыі Польшчы жыццё нашых суайчыннікаў характарызуецца пэўнай ступенню арганізаванасці. Так, сёння ў Польшчы дзейнічае каля 15 грамадска-культурных аб'яднанняў беларусаў. Таму падаецца, што адносіць беларускую этнічную меншасць у Польшчы да замежжа не зусім правільна, бо ступень арганізаванасці беларускага асяроддзя на тэрыторыі дзяржавы-суседкі даволі значная.

Згодна з трэцім падыходам беларускае асяроддзе на тэрыторыі дзяржавы-суседкі з'яўляецца дыяспарай, паколькі адпавядае асноўным крытэрыям дадзенага палітыка-сацыяльнага феномена. Сярод іх:

- пражыванне этнічнай супольнасці па-за межамі дзяржавы-метраполіі;
- пачуццё згуртаванасці і наяўнасць арганізацыйных формаў функцыянавання этнічнай супольнасці ў выглядзе зямляцтваў, грамадскіх, нацыянальна-культурных рухаў, аб'яднанняў, якія выконваюць функцыі абароны інтарэсаў і самазахавання этнічнай супольнасці;
- імкненне этнічнай супольнасці да захавання сваёй нацыянальнай культуры, самабытнасці, мовы, традыцый, звычаяў;
- узаемадзеянне з этнічнай радзімай.

Сапраўды, у Польшчы пражывае сталая і дастаткова значная беларуская супольнасць, дзейнічаюць грамадска-культурныя аб'яднанні беларусаў, сярод якіх найбольш масавым і старэйшым з'яўляецца Беларускае грамадска-культурнае таварыства (БГКТ), заснаванае ў 1956 г. Пры ім створаны харавыя калектывы «*Крыніца*» і «*Каласкі*», фальклорны ансамбль «*Лучына*». Пры падтрымцы таварыства дзейнічае яшчэ каля 60 дзіцячых, маладзёжных і дарослых творчых аб'яднанняў [4].

Акрамя БГКТ, на тэрыторыі Польшчы сваю дзейнасць ажыццяўляюць наступныя арганізацыі і ўстановы беларускай меншасці: Беларускае літаратурнае аб'яднанне «*Белавежа*», Беларускае гістарычнае таварыства, Бельскі Дом культуры, Гайнаўскі Дом куль-

туры, Агульнаадукацыйны ліцэй з беларускай мовай навучання імя Б. Тарашкевіча ў Бельску Падляшскім, Агульнаадукацыйны ліцэй з беларускай мовай навучання ў Гайнаўцы і г. д. [5, с. 33].

Усталяванне, пашырэнне і захаванне цесных сувязей з дзяржавай-метраполіяй з'яўляюцца неабходнымі ўмовамі функцыянавання сучасных дыяспар. У прыватнасці, беларускім урадам была рэалізавана спецыяльная праграма супрацоўніцтва з беларускай меншасцю ў Польшчы пад назвай «*Беларусы ў Польшчы ў 2005–2010 гадах*», скіраваная на падтрымку беларусаў у захаванні нацыянальнай і культурнай самабытнасці, спрыянне нацыянальнай адукацыі на беларускай мове, супрацоўніцтва навуковых устаноў, якія займаюцца беларускай мовай і арганізацыяй курсаў павышэння кваліфікацыі настаўнікаў з Польшчы, якія навучаюць беларускай мове, падтрымку супрацоўніцтва з прадпрыемствамі беларускага паходжання і інш. [1, с. 108–109].

Асабліва цесна супрацоўнічаюць з нашай краінай прадстаўнікі нацыянальнай меншасці ў Падляшскім ваяводстве Польшчы. Па іх просьбе сюды перадаюцца літаратура для школ з беларускай мовай навучання, нацыянальныя гарнітуры для дзіцячых і дарослых творчых калектываў, музычныя прылады, аргтэхніка, відэазапісы пра Беларусь, народныя абрады, кнігі беларускіх аўтараў і інш. [1, с. 112].

Разнастайныя структуры суайчыннікаў у Польшчы рэалізуюць узаемадзеянне з дзяржавай-метраполіяй таксама ў рамках праекта «*Адміністрацыйны рэгіён Беларусі – арганізацыя суайчыннікаў за мяжой*».

І гэта далёка не поўны пералік сумесных дзеянняў этнічнай меншасці беларусаў у Польшчы і дзяржавы-метраполіі.

Відавочна, што вызначэнне беларускай этнічнай меншасці ў Польшчы як дыяспары падаецца найбольш правільным, паколькі супольнасць нашых суайчыннікаў на тэрыторыі дзяржавы-суседкі валодае ўсімі сутнаснымі характарыстыкамі дадзенага палітыка-сацыяльнага феномена.

Такім чынам, феномен дыяспары адрозніваецца сваёй шматаспектнасцю, таму назіраецца канцэптuallyны плюралізм у вызначэнні дадзенага паняцця і выдзяленні яго сутнасных характарыстык. Тым не менш магчыма вылучыць найбольш важкія крытэрыі, па якіх можна меркаваць аб аднясенні той ці іншай этнічнай меншасці да дыяспары. Сярод іх пражыванне этнічнай супольнасці па-за межамі дзяржавы-метраполіі; пачуццё згуртаванасці і наяўнасць арганізацыйных формаў функцыянавання этнічнай супольнасці ў выглядзе зямляцтваў, грамадскіх, нацыянальна-культурных рухаў, аб'яднанняў, якія выконваюць функцыі абароны інтарэсаў і самазахавання этнічнай супольнасці; імкненне этнічнай супольнасці да захавання сваёй нацыянальнай культуры, самабытнасці, мовы, традыцый, звычаяў; узаемадзеянне з этнічнай радзімай.

На аснове вышэйпрыведзеных крытэрыяў і аналізу асаблівасцяў фарміравання і функцыянавання этнічнай меншасці беларусаў у Польшчы, а таксама падрабязнага разгляду трох канцэптuallyных падыходаў да гэтага пытання можна сказаць, што ў дачыненні да супольнасці суайчыннікаў на тэрыторыі дзяржавы-суседкі найбольш

пасуе выкарыстоўваць тэрмін «*дыяспара*», паколькі этнічная меншасць беларусаў у Польшчы валодае ўсімі яе асноўнымі сутнаснымі характарыстыкамі.

Спіс літаратуры

1. Актуальныя пытанні беларуска-польскіх адносін: да 20-годдзя Дагавора паміж Рэспублікай Беларусь і Рэспублікай Польшча аб добрасуседстве, сяброўстве і супрацоўніцтве ад 23 чэрвеня 1992 г.: матэрыялы беларус.-пол. круглага стала / рэдкал.: В. Г. Шадурскі (наук. рэд.) [і інш.]. – Мінск: Выд. цэнтр БДУ, 2012. – 115 с.
2. *Баршчэўская, Н.* Беларуская меншасць у Польшчы – праблемы і дасягненні / Н. Баршчэўская // МГА «ЗБС “Бацькаўшчына”» [Электронны рэсурс]. – 2013. – Рэжым доступу: http://www.zbsb.org/index.php?option=com_content&view=article&id=807:-q-q&catid=34:2008-08-07-08-35-02&Itemid=104. – Дата доступу: 10.01.2013.
3. *Бацян, М.* Аб гісторыі і сучасным становішчы асяродку этнічных беларусаў у Польшчы / М. Бацян // Беларусь і свет. Альманах. Т. VIII. – Мінск: РІВШ, 2006. – С. 13–30.
4. Беларуская грамадска-культурнае таварыства ў Польшчы // Рэспубліканскі цэнтр нацыянальных культур [Электронны рэсурс]. – 2007. – Рэжым доступу: <http://centrkult.iatp.by/?m=3&country=260&a=1&asid=74&page=1>. – Дата доступу: 13.11.2012.
5. Беларуская дыяспара: нарысы гісторыі і сучаснага стану / М. М. Бацян [і інш.]. – Мінск: Трыалета, 2006. – 160 с.
6. *Гардзіенка, А.* Беларуская дыяспара. Сучасныя праблемы і перспектывы / А. Гардзіенка // МГА «ЗБС “Бацькаўшчына”» [Электронны рэсурс]. – 2013. – Рэжым доступу: http://www.zbsb.org/index.php?option=com_content&view=article&id=808:-q-q&catid=34:2008-08-07-08-35-02&Itemid=104. – Дата доступу: 11.01.2013.
7. *Гардзіенка, Н.* Беларуская дыяспара як аб’ектыў гістарычнага даследавання / Н. Гардзіенка // МГА «ЗБС “Бацькаўшчына”» [Электронны рэсурс]. – 2013. – Рэжым доступу: http://www.zbsb.org/index.php?option=com_content&view=article&id=862:2009-03-04-13-22-44&catid=34:2008-08-07-08-35-02&Itemid=104. – Дата доступу: 10.02.2013.
8. *Калусцьянц, Ж. С.* Дыяспара ў сацыяльнай дынаміцы сучаснасці: аўтарэф. дыс. ... канд. філасоф. навук: 09.00.11 / Ж. С. Калусцьянц; Паўн.-Каўк. горн.-метал. ін-т. – Уладзікаўказ, 2007. – 25 с.
9. *Лабанаў, М. А.* Расійская дыяспара ў блізкім замежжы як фактар прасоўвання нацыянальных інтарэсаў Расіі: дыс. ... канд. паліт. навук: 23.00.04 / М. А. Лабанаў. – М., 2008. – 194 л.
10. *Мукамель, У. І.* Новыя дыяспары. Дзяржаўная палітыка ў адносінах да суайчыннікаў і нацыянальных меншасцяў / У. І. Мукамель, Э. І. Панін. – М.: Дзіполь-Т, 2002. – 360 с.
11. *Мыльнікаў, М. А.* Этнічная дыяспара як суб’ект палітычных камунікацый: дыс. ... канд. паліт. навук: 23.00.02 / М. А. Мыльнікаў. – Астрахань, 2009. – 186 л.
12. *Паласкова, Т. В.* Сучасныя дыяспары (унутрыпалітычныя і міжнародныя аспекты) / Т. В. Паласкова. – М.: Навук. кн., 2002. – 252 с.
13. *Сяргеева, Г.* Беларуская дыяспара ў нацыянальнай гістарыяграфіі XX стагоддзя (кароткі агляд) / Г. Сяргеева // Камунікат [Электронны рэсурс]. – 2001. – Рэжым доступу: <http://kamunikat.fontel.net/www/czasopisy/binim/25/01.htm>. – Дата доступу: 10.02.2013.
14. *Хабібуліна, Н. Н.* Дыяспара: сутнасць, сацыяльна-філасофскія аспекты развіцця: на матэрыялах Бураціі: дыс. ... канд. філас. навук: 09.00.11 / Н. Н. Хабібуліна. – Улан-Удэ, 2003. – 142 л.
15. *Safran, W.* Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return / W. Safran // Diaspora. – 1991. – Vol. 1, № 1. – P. 83–99.

Анатацыя

У артыкуле на падставе вывучэння асноўных тэорый да вызначэння дыяспары і яе сутнасных характарыстык, а таксама аналізу спецыфікі фарміравання і жыццядзейнасці этнічнай меншасці беларусаў у Польшчы аўтар робіць выснову аб тым, што ў дачыненні да супольнасці суайчыннікаў на тэрыторыі дзяржавы-суседкі найбольш пасуе выкарыстоўваць тэрмін «*дыяспара*», паколькі этнічная меншасць беларусаў у Польшчы валодае ўсімі яе асноўнымі сутнаснымі характарыстыкамі: пражыванне этнічнай супольнасці па-за межамі дзяржавы-метраполіі; пачуццё згуртаванасці і наяўнасць арганізацыйных формаў функцыянавання этнічнай супольнасці ў выглядзе зямляцтваў, грамадскіх, нацыянальна-культурных рухаў, аб’яднанняў, якія выконваюць функцыі абароны інтарэсаў і самазахавання этнічнай супольнасці; імкненне этнічнай супольнасці да захавання сваёй нацыянальнай культуры, самабытнасці, мовы, традыцый, звычаяў; узаемадзеянне з этнічнай радзімай.

Summary

In the article the author examines the main trends of thought regarding the essential characteristics of the diaspora defines the status of the ethnic minorities of Belarusians in Poland. On the basis of the main theories of the definition of diaspora and its essential characteristics, as well as the analysis of the specific formation and activity of Belarusian minority in Poland, the author concludes that in relation to society compatriots in the neighboring states is most appropriate to use the term diaspora, as Belarusian minority in Poland has all its main essential characteristics: ethnic community, living outside the metropolitan government; a sense of group cohesion and organizational forms of ethnic minority, functioning as local associations, community, national and cultural movements, associations; the desire of ethnic communities to preserve their national culture, identity, language, traditions, customs; interactions with ethnic homelands.

КУЛЬТ ПРАПАДОБНАЙ ЕЎФРАСІННІ ПОЛАЦКАЙ У БЕЗМАНАСТЫРСКІ ПЕРЫЯД (1960 – 1989 гг.)

Г. М. Лабоха,
аспірантка РІВШ

Феномен ушанавання прападобнай Еўфрасінні Полацкай (1104–1173 гг.) з’яўляецца важным фактарам у фарміраванні культурнай прасторы краіны. Выбітная дзейнасць ігуменні пакінула аб ёй памяць у першую чаргу як аб заснавальніцы манастыра, які атрымаў назву Спаса-Еўфрасіннеўскі. Такім чынам, вытокі шанавання прападобнай Еўфрасінні Полацкай трэба шукаць у манастырскай традыцыі, якая склалася з цягам часу.

Прадстаўлена навуковым кіраўніком кандыдатам гістарычных навук, дацэнтам В. А. Цяпловой.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.05.2013.

Спаса-Еўфрасіннеўскі жаночы манастыр у г. Полацку адыгрывае важную ролю ў культурна-канфесійным жыцці краіны на працягу гісторыі свайго існавання. Манастыр становіцца галоўным цэнтрам ушанавання памяці святой з канца XII ст. Характэрныя этапы ў гісторыі існавання манастыра з’яўляюцца непасрэдным адбіткам становішча культуры полацкай святой у той ці іншы перыяд. Так, можна вызначыць наступныя перыяды:

1) заснаванне Спаса-Еўфрасіннеўскага манастыра і яго станаўленне да XVI ст.;

2) езуіцкі перыяд у гісторыі Спаса-Еўфрасіннеўскага жаночага манастыра (1582–1820 гг.);

3) піярскі перыяд у гісторыі Спаса-Еўфрасіннеўскага жаночага манастыра;

4) Спаса-Еўфрасіннеўскі жаночы манастыр пад юрысдыкцыяй Праваслаўнага духоўнага ведамства (1832–1917 гг.);

5) савецкі перыяд у гісторыі Спаса-Еўфрасіннеўскага жаночага манастыра (1917–1989 гг.);

6) перыяд адраджэння і сучаснага развіцця Спаса-Еўфрасіннеўскага жаночага манастыра (пачынаючы з 1989 г.).

Згодна з іншай перыядызацыяй, гісторыя Спаса-Еўфрасіннеўскага манастыра зведала манастырскі і безманастырскі перыяды. Так, безманастырскі перыяд быў уласны для езуіцкага, піярскага і савецкага перыядаў (за выключэннем 1943–1960 гг. – часовага перыяду аднаўлення дзейнасці манастыра).

На 1 студзеня 1960 г. у Полацкім манастыры налічвалася 50 насельніц [1, л. 7]. Згодна з меркаваннем упаўнаважанага Савета па справах РПЦ Віцебскай вобласці А. Кладава, тагачасны стан Полацкага жаночага манастыра можна прызнаць слабым і занятым: «На сённяшні дзень манастыр існуе толькі за кошт Спаса-Праабражэнскай манастырскай царквы, якая адначасова выконвае функцыі прыходскай. Такім чынам, манастыр доўга існаваць не можа» [1, л. 99]. Вынік уражвае сваёй алагічнасцю і нестасаваннем прадстаўленых фактаў. Так, у пісьме ад 15 лютага 1960 г. да ўпаўнаважанага Савета па справах РПЦ пры Савеце Міністраў СССР па Віцебскай вобласці тав. Кладаву ўпаўнаважаны Савета па справах РПЦ пры Савеце Міністраў СССР па БССР Г. Сямёнаў загадаў глыбей вывучыць дзейнасць жаночага манастыра і звярнуць асаблівую ўвагу на Дзень памяці прападобнай Еўфрасінні – 5 чэрвеня [1, л. 101]. Даходы ад манастырскай дзейнасці склалі: у 1957 г. – 100 тыс. руб., у 1958 г. – 107 тыс. руб., у 1959 г. – 116 тыс. руб. Сам факт, што царкоўны даход манастырскай царквы павялічваўся разам з колькасцю праведзеных трэб (хрышчэнне, пахаванне і інш.), сведчыў аб захаванні традыцый Полацкага манастыра, а не аб яго заняпадзе.

У мясцовым перыядычным друку 1959–1960-х гг. з’явіўся шэраг артыкулаў, накіраваных на дыскрэдытацыю насельніц Спаса-Еўфрасіннеўскага манастыра. У абласной газеце «Віцебскі рабочы» і полацкай гарадской газеце «Сцяг камунізма» былі апублікаваны «выкрывальныя» нататкі і зацёмкі, прысвечаныя «цэнтральнай» дзейнасці насельніц Полацкага манастыра, яго негатыўнаму ўплыву на жыццё грамадзян, а таксама аб архаічных перажытках у шанаванні «гнілых рэштак шкілета» Еўфрасінні Полацкай. У згаданых артыкулах

падаецца інфармацыя аб полацкіх манашках, якія нахабна ашукваюць людзей, спекулююць свечкамі, абразамі і лампадным алеем дзеля асабістага ўзбагачэння.

Пасля з'яўлення падобных матэрыялаў гарадская адміністрацыя выдала распараджэнне аб закрыцці манастыра св. Спаса. Вядома, што ўлады не раз імкнуліся спыніць дзейнасць Спаса-Еўфрасінеўскага манастыра, аднак безапеляцыйна закрыць яго доўгі час не адважваліся. Меркавалася, што манастыр паступова спыніць сваё існаванне натуральным ходам па прычыне смерці насельніц. Таму смерць настояцельніцы Еляўферы ў кастрычніку 1959 г. стала адпраўной кропкай у закрыцці абіцелі. Па другой версіі манастыр здолеў «пратрымацца» да 1960 г. дзякуючы непасрэднаму хадайніцтву патрыярха Алексія I (1877–1970 гг.), які падтрымліваў ігуменню Еляўферыю на працягу ўсяго яе манастырскага кіравання. На наш погляд, адхіленні ад планавага выканання пастаўленых мэт не былі пажадання для партыйнага актыву нават у выпадку заступніцтва патрыярха. 16 кастрычніка 1958 г. Савет Міністраў СССР прыняў пастанову «*Аб манастырах у СССР*», згодна з якой было прадугледжана значнае скарачэнне іх колькасці. Так, да лістапада 1959 г. было закрыта 13 праваслаўных манастыроў, а на пачатак 1960 г. была запланавана ліквідацыя яшчэ 17.

Афіцыйнай прычынай забароны дзейнасці Спаса-Еўфрасінеўскага манастыра сталі яго «*антысанітарнае становішча і шкодніцкі ўплыў на выхаваўчую работу сярод моладзі*» [2, л. 101]. Адзначалася, што на свята прападобнай Еўфрасіні (5 чэрвеня) штогод збіраецца вялікая колькасць вернікаў, якія гіпатэтычна могуць пакутаваць ад цяжкіх інфекцыйных захворванняў і тым самым падвяргаць неапраўданай рызыцы здароўе мясцовых жыхароў.

Насельніцам Спаса-Еўфрасінеўскага манастыра было прапанавана пераехаць у Жыровіцкі Свята-Успенскі мужчынскі манастыр у Гродзенскай вобласці. 11 з 50 манашак прынялі гэтыя ўмовы, астатнія размясціліся непдалёк ад Спасскага манастыра і амаль штодзень прыходзілі на малітву да святых мошчаў Еўфрасіні. Так, Спаса-Еўфрасінеўскі манастыр быў зняты з дзяржаўнай рэгістрацыі і ў чарговы раз перастаў існаваць.

Полацкі выканкам на чале са старшынёй М. Кляпацкай ад 19 чэрвеня 1961 г. «*безвозмездно*» перадаў жаночы манастыр на баланс гарадской бальніцы імя Леніна (зараз Полацкая цэнтральная гарадская бальніца па вуліцы П. Броўкі) для выкарыстання пад інфекцыйнае і скурнае аддзяленні без права забудовы тэрыторыі [3, л. 11]. Галоўнаму ўрачу гарадской бальніцы А. М. Палыгалінай было даручана неадкладна прыступіць да каардынацыі рамонта манастырскіх будынкаў і ўвесці ў эксплуатацыю філіял медыцынскай установы да 1 студзеня 1962 г. У сувязі з адсутнасцю неабходных грашовых сродкаў і праектнай дакументацыі на пераабсталяванне манастырскіх памяшканняў пад лячэбныя ўстановы рашэнне выканкама гарадскога Савета дэпутатаў ад 19 ліпеня 1961 г. было скасавана 13 верасня 1961 г. [4, л. 68].

Архітэктурныя помнікі Спаса-Еўфрасінеўскага ансамбля былі пераведзены на баланс гарадской камунальнай гаспадаркі. Пасля гэтага ў выканкам паступіла хадайніцтва Полацкага педагагічнага вучылішча аб перадачы ў часовае карыстанне часткі тэрыторыі бы-

лога манастыра для «*навучальна-вопытных мэт*» [4, л. 221]. Мясцовыя ўлады пагадзіліся перадаць навуцальнай установе зямельны надзел (15 тыс. м²) зачыненага Спаса-Еўфрасінеўскага манастыра. Для забеспячэння цэласнасці архітэктурных помнікаў манастырскага ансамбля гарадскі выканкам забараніў дырэкцыі педвучылішча праводзіць работы, звязаныя з разрыццём культурнага слою ў тых месцах, дзе непасрэдна размешчаны архітэктурныя помнікі.

Такім чынам, з 1960 г. манастыр канчаткова пазбаўляецца дакладнага плана развіцця. За часы савецкай улады планаванне манастырскай забудовы рабілася хаатычна і несвядома. Нягледзячы на папярэджанні навукоўцаў аб захаванні архітэктурных помнікаў, на манастырскіх могілках былі разбіты агароды, а побач з царквой Спаса размясцілі прыбіральню. Мясцовыя жыхары пачалі самавольна ўзводзіць гаспадарчыя і жыллёвыя пабудовы на тэрыторыі былога манастыра, у выніку чаго навакольная тэрыторыя была ператворана ў гаспадарчы сметнік.

Натуральна, што ў такіх умовах культ прападобнай Еўфрасіні Полацкай у безманастырскі перыяд знаходзіўся пад забаронай, аднак сцвярджаць аб агульным знікненні шанавання нельга. Згодна з рашэннем выканкама гарадскога Савета дэпутатаў ад 10 ліпеня 1960 г., мошчы прападобнай Еўфрасіні падлягалі чарговому выняццю з манастыра з іх наступным размяшчэннем у Полацкім гісторыка-краязнаўчым музеі [2, л. 102]. Запланаванае засталася на паперы, і манастырская рэліквія была пакінута ў Спаса-Праабражэнскай царкве на ўтрыманні прыхадскай абшчыны амаль да адкрыцця абіцелі ў 1990 г. Увесь час (кастрычнік 1943 г. – канец 1980-х гг.) мошчы прападобнай Еўфрасіні спачывалі ў драўлянай грабніцы на левым баку перад алтаром Спаса-Праабражэнскага храма. Напрыканцы 1980-х гг. была выраблена дубовая рака з навесам, аздобленая дэкаратыўнай разьбой. У гэтай рацы мошчы Еўфрасіні былі размешчаны да 2007 г. каля алтара Спаса-Праабражэнскай царквы.

Вядома, што афіцыйнае ўшанаванне Дня памяці прападобнай Еўфрасіні (5 чэрвеня) у вызначаны перыяд адсутнічала. Аднак штогод 5 чэрвеня пры зачыненых дзвярах Спаса-Праабражэнскай царквы мошчы святой былі адкрыты для пакланення.

У 1976 г. былі распачаты пэўныя спробы па добраўпарадкаванні былой манастырскай тэрыторыі. Ва ўмовах неабходнасці правядзення больш актыўнай навукова-атэістычнай прапаганды пасля закрыцця Полацкага манастыра ўлады вырашылі скарыстаць асаблівасці будынка Свята-Крыжаўзвіжанскага сабора (выдатны помнік манументальнай архітэктурны руска-візантыйскага стылю быў разлічаны на 1,5 тыс. чалавек), каб адкрыць там планетарый. Таксама планавалася ўвесці браму і правесці касметычны рамонт Свята-Еўфрасінеўскай цёплай царквы з мэтай адкрыць музей помнікаў старажытнарускага мастацтва [5, л. 42–44].

Згодна са спісам маёмасці, які быў складзены 24 верасня 1984 г., у Спаса-Праабражэнскай царкве захаваліся наступныя іконы Еўфрасіні Полацкай: ікона прападобнай Еўфрасіні Полацкай (алей, палатно; 220x97 см), напісаная ў XIX ст.; фрагмент палатна іконы Еўфрасіні Полацкай пачатку XX ст. (палатно, алей; 74x45 см); цалкам захаваная ікона ігуменні Еўфрасіні

(62x45 см); бляшаны абразок ігуменні Еўфрасінні пачатку XX ст. (56x40 см) з кулявымі прабоінамі; ікона добрай захаванасці, выкананая на палатне, прымацаваным да дошкі (138x86 см) у шырокіх межах XX ст. [6, л. 16–19]. Як бачна, тагачасная манастырская іканаграфія прападобнай Еўфрасінні не была развіта, захоўваліся толькі дарэвалюцыйныя іконы манастыра.

Згодна з перспектыўным планам рэстаўрацыі, аднаўлення і прыстасавання помнікаў культуры г. Полацка на 1988–2000 гг. у Спаса-Праабражэнскай царкве павінен быў уладкавацца музей старадаўняга жывапісу і архітэктуры. Пачатак капітальнай рэстаўрацыі царквы быў прымеркаваны да 1988 г. (планаваліся канчэнне работ – 1990 г.). Непасрэдна ў карыстанне прыхадской абшчыны была запланавана перадача Свята-Еўфрасіннеўскай цёплай царквы [7, л. 61–62]. Запланаваныя мерапрыемствы засталіся на паперы. 24 мая 1989 г. цёплая царква была перададзена з балансу Полацкага гісторыка-археалагічнага запаведніка на баланс Мінскага епархіяльнага ўпраўлення Рускай праваслаўнай царквы [8, л. 40]. Са свайго боку гарадскі выканкам прасіў вярнуць грошы Полацкаму гісторыка-археалагічнаму запаведніку за рамонт цёплай царквы агульнай сумай у 100 тыс. руб. і выдаткаваць сродкі ў памерах 50 тыс. руб. для будаўніцтва жылля тым людзям, што яшчэ пражывалі на тэрыторыі манастырскага комплексу [8, л. 40]. Агульны аб'ём работ патрабаваў значных выдаткаў. Адзначым, што Беларускае Экзархат перавёў вялікую на той час грашовую суму, каб выкупіць у дзяржавы аб'екты манастырскага комплексу, а між тым апошнія ў свой час будаваліся на народных ахвяраванні і былі ўласнасцю манастыра.

Рашэннем Полацкага гарадскога савета дэпутатаў ад 30 мая 1990 г. будынкі Спаса-Еўфрасіннеўскага манастыра былі перададзены Беларускаму Экзархату з умовай іх далейшага выкарыстання па прамому прызначэнню [9, л. 136]. Ва ўмовах рэгістрацыі манастырскаму комплексу была адведзена тэрыторыя ў адпаведнасці з межамі, вызначанымі праектам рэгенерацыі гістарычнай забудовы г. Полацка, за выключэннем тэрыторый, занятых жыллымі дамамі № 99 і 101 па вуліцы Фрунзе.

На наш погляд, прычына захавання цэласнасці ансамбля ў савецкі перыяд крыецца ў Спаса-Праабражэнскай царкве, якая па-ранейшаму заставалася галоўнай у манастырскім ансамблі. За часы савецкай улады

ўнікальны помнік сакральнага дойлідства набывае своеасаблівы імунітэт – статус Усесаюзнай значнасці. Менавіта таму ў захаванні Спаса-Праабражэнскай царквы ігумення Еляўферыя бачыла пазнейшае адраджэнне з нябыту астатніх храмавых помнікаў і манастыра ў цэлым.

Вядома, улады не пагаджаліся на рамонтна-рэстаўрацыйныя работы цёплай царквы і Свята-Крыжаўзвіжанскага сабора і адмаўлялі старажытным помнікам у арыгінальнасці і спецыфіцы іх архітэктурнага вырашэння. Аднак большае, на што змаглі адважыцца, – гэта закрыць манастырскі комплекс у ліпені 1960 г., але не зруйнаваць дашчэнту яго складаючыя.

Можна зрабіць наступныя высновы: нягледзячы на тое, што з другой паловы 1960 г. Спаса-Еўфрасіннеўскай манастыр афіцыйна спыніў сваё існаванне, мошчы прападобнай былі пакінуты ў Спаса-Праабражэнскай царкве. Сама царква перайшла на ўтрыманне прыхадской абшчыны і не спыніла сваю дзейнасць, што станюча паўплывала на далейшае развіццё культуры прападобнай Еўфрасінні.

Спіс літаратуры

1. Нацыянальны архіў Рэспублікі Беларусь (далей – НАРБ). – Фонд 951. – Воп. 4. – Спр. 25. Доклады уполномоченных Совета по делам РПЦ по республике и областям и замечания к ним. 1959–1960 гг.
2. Занальны дзяржаўны архіў у г. Полацку (далей – ЗДА ў г. Полацку). – Фонд 658. – Воп. 1. – Спр. 241. О рассмотрении материалов о Полоцком Спасо-Ефросиньевском монастыре. 1960 г.
3. ЗДА ў г. Полацку. – Фонд 658. – Воп. 1. – Спр. 259. Протоколы заседаний исполкома с решениями. 1961 г.
4. ЗДА ў г. Полацку. – Фонд 658. – Воп. 1. – Спр. 260. Протоколы заседаний исполкома с решениями. 1961 г.
5. ЗДА ў г. Полацку. – Фонд 1439. – Воп. 5. – Спр. 15. Протоколы заседаний исполкома с решениями. 1976 г.
6. ЗДА ў г. Полацку. – Фонд 658. – Воп. 6. – Спр. 766. Протоколы заседаний исполкома с решениями. Протоколы заседаний исполкома с решениями. 1984 г.
7. ЗДА ў г. Полацку. – Фонд 658. – Воп. 6. – Спр. 823. Протоколы заседаний исполкома с решениями. 1989 г.
8. ЗДА ў г. Полацку. – Фонд 658. – Воп. 6. – Спр. 935. Протоколы заседаний исполкома с решениями. 1989 г.
9. ЗДА ў г. Полацку. – Фонд 658. – Воп. 6. – Спр. 968. Протоколы заседаний исполкома с решениями. 1990 г.

Анотацыя

Культ прападобнай Еўфрасінні Полацкай як складаная шматгранная з'ява сацыяльна-культурнага і рэлігійнага жыцця беларускага грамадства мае шэраг аспектаў, якія шчыльна знітаваны паміж сабой: агіяграфія, гімнаграфія, іканаграфія, храмавае будаўніцтва і г.д. На працягу доўгага храналагічнага перыяду шанавання Еўфрасінні Полацкай (з канца XII ст. і па сённяшні дзень) можна прасачыць перамены ў гісторыі культуры і вылучыць уласцівыя рысы на розных этапах яго існавання. У прапанаваным артыкуле аўтар скіраваў сваю ўвагу на гісторыю ўшанавання прападобнай у так званы безманастырскі перыяд (1960–1989 гг.).

Summary

The cult of St. Euphrosyne as a complex multifaceted phenomenon of socio-cultural and religious life of the Belarusian society has a number of aspects that are closely linked: hagiography, hymnography, temple construction, etc. For a long chronological period honoring Euphrosyne (from the late 12th century to the present day) can be traced to changes in the history of the cult and highlight the characteristics at different stages of its existence. In the proposed article the author focused on the history of the veneration of the saint in the without-convent period (1960–1989).

ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

И. А. Сельцова,
аспирантка РИВШ

Понятие «ценностные ориентации» связано прежде всего с понятием «ценность». Существует множество определений понятия «ценность», имеющих как обций, очень широкий смысл, так и сводящих его до одного из явлений мотивационного процесса [1].

По мнению Э. Фромма, у каждого человека имеется потребность в ценностях, которые направляют его поступки и чувства. Он делит их на две категории:

- *официально признанные, осознаваемые (религиозные и гуманистические);*
- *действительные, бессознательные, порожденные социальной системой.*

Вторая группа является непосредственными мотивами человеческого поведения. Обе группы структурированы и образуют иерархию, «... в которой высшие ценности определяют все прочие как необходимые для реализации первых соотносительные понятия» [2, с. 285].

Представлена науковим кіраўніком доктарам
псіхалагічных навук, прафесарам У. А. Янчуком.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.05.2013.

По своему функциональному значению ценности личности можно разделить на две основные группы: терминальные и инструментальные, выступающие, соответственно, в качестве личностных целей и средств их достижения (М. Рокич) [3]. В зависимости от направленности на личностное развитие или на сохранение гомеостаза ценности могут быть разделены на высшие (ценности развития, бытийные ценности) и регрессивные (ценности сохранения, дефицитарные) (А. Маслоу) [4]. В то же время терминальные и инструментальные, высшие и регрессивные, внутренние и внешние по своему происхождению ценности могут соответствовать разным уровням или стадиям личностного развития.

Принцип иерархии является важнейшей характеристикой системы ценностных ориентаций личности. Принятие личностью ценностей, таким образом, автоматически предполагает построение индивидуальной ценностной иерархии.

Ценностные ориентации составляют базисный компонент личности, определяют ее направленность, которая воплощается в убеждениях, нравственных позициях и проявляется в социальных отношениях, деятельности, общении.

Как отмечают Н. В. Дулина, В. В. Токарев, И. В. Василенко, система индивидуальных ценностей складывается, как правило, уже к окончанию средней школы. Существенные изменения в сложившейся системе происходят только после серьезных перемен в жизни человека. В случаях, когда подобных изменений не происходит, индивидуальная система ценностей является относительно стабильной и предопределяет степень сложности и глубину включения людей в иную общественную ситуацию или культуру. В одних случаях она не мешает, а иногда и способствует адаптации человека к переменам в его жизни, в других может заметно затруднить адаптацию [5].

К сожалению, большинство выпускников детских домов и интернатов имеют трудности адаптации во взрослой жизни, что усугубляется привычкой бывших воспитанников жить по указке других, невозможностью принимать самостоятельные решения, нежеланием трудиться, иждивенчеством, неумением распоряжаться деньгами, потребительским отношением к окружающим.

Если говорить о социальной ситуации развития воспитанников детских домов и интернатов, то необходимо в первую очередь обратить внимание на факт их разлуки с родителями, которые способны удовлетворить базовую потребность ребенка в привязанности и любви.

Действительно, невозможно заменить полноценную семью проживанием в социальных учреждениях: дети недополучают любовь, ласку, родительскую заботу. Однако как компенсацию за «душевные страдания» они приобретают различные льготы, поездки на каникулах за границу, материальные блага, а затем

и собственное жилье, причем такая особая забота государства принимается детьми как должное, ими не усваивается тот факт, что для того, чтобы что-то иметь, необходимо трудиться.

К тому же возможность компенсировать неудовлетворенную потребность в признании и любви материальными ценностями отражается в сознании воспитанника интерната и заимствуется им как средство восстановления внутреннего равновесия, снятия психологического напряжения. Происходит деформация ценностных ориентаций, высшими ценностями становятся материальные блага. Смещение ценностных ориентаций у детей-сирот проявляется в направленности личного смысла на определенную сторону действительности, чаще всего на материальную: «Главное в жизни – иметь много денег». А неумение зарабатывать, брать ответственность за свое благополучие, собственную жизнь способствует, по нашему мнению, формированию потребительства как стиля жизни и поведения у воспитанников интернатов.

Находясь в особых условиях учреждений социального типа, у воспитанников детских домов и интернатов по-особому формируется система ценностных ориентаций, что существенно влияет на адаптацию их во взрослой жизни.

Для проверки данного предположения было проведено пилотажное исследование ценностных ориентаций детей-сирот. Исследование проводилось на базе детского дома смешанного типа г. Гродно. В исследовании принимали участие 22 воспитанника (8 девочек и 14 мальчиков) в возрасте 12–17 лет. В качестве диагностического инструментария использовалась методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича.

Предполагая, что у респондентов могут возникнуть трудности с пониманием инструкции или процедуры ранжирования, мы предпочли индивидуальную форму работы с детьми. К тому же это позволило получить не только конечный результат в виде про ранжированных ценностей, но и проследить за самим процессом построения индивидуальной иерархии ценностей, а также услышать сопутствующие комментарии воспитанников.

Обработка результатов пилотажного исследования проводилась следующим образом: формировалась сводная таблица результатов, в которую вносились ранги ценностей каждого респондента, далее подсчитывался средний групповой ранг по каждой ценности, затем полученные данные повторно ранжировались, но уже на групповом уровне. Результаты исследования отражены в таблицах 1 и 2.

В таблице 1 представлены результаты исследования терминальных ценностей. Терминальные ценности –

Таблица 1

Результаты ранжирования терминальных ценностей воспитанников детского дома

Ценности	Средний ранг	Групповой ранг
Здоровье (физическое и психическое)	3,2	1
Наличие хороших и верных друзей	4,9	2
Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)	6,1	3
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	7,1	4
Счастливая семейная жизнь	7,6	5
Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	8,9	6
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, интеллектуальное развитие)	9,3	7
Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	9,5	8
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних сомнений и противоречий)	9,6	9
Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)	10,1	10
Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)	10,2	11
Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	10,7	12
Интересная работа	11	13
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	11,1	14
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	11,9	15
Развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)	12,2	16
Творчество (возможность творческой деятельности)	13,2	17
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	13,5	18

это ценности, которые нельзя обосновать другими более общими, более важными ценностями, это ценности сами по себе, самооценности.

В таблице 2 показаны результаты исследования инструментальных ценностей. Инструментальные ценности – это убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Из данных, представленных в таблице 1, видно, что первые шесть позиций в иерархии терминальных ценностей воспитанников занимают ценности индивидуалистической направленности: «Здоровье», «Наличие хороших и верных друзей», «Жизненная мудрость», «Любовь», «Счастливая семейная жизнь», «Активная деятельная жизнь». Это значит, что, по мнению воспитанников, в жизни нужно стремиться к достижению в жизни личного счастья.

Средние позиции (7–12) у испытуемых занимают ценности: саморазвития – «Познание» (7 ранг), «Развитие» (8 ранг), «Уверенность в себе» (9 ранг), эстетические – «Красота природы и искусства» (10 ранг)

и социальные – «Общественное признание» (11 ранг), «Счастье других» (12 ранг). Эти ценности для воспитанников являются менее важными.

По нашему мнению, весьма любопытным является тот факт, что к наименее значимым ценностям воспитанники отнесли «Интересную работу» (13 ранг), «Материально обеспеченную жизнь» (14 ранг), «Свободу» (15 ранг), «Развлечения» (16 ранг), «Творчество» (17 ранг) и «Продуктивную жизнь» (18 ранг). Причем большинство испытуемых, определяя ранг ценности «Материально обеспеченная жизнь», произносили фразы типа «Так мы и так всем обеспечены» или «Так у нас ведь все есть». Это может означать только одно: воспитанники детского дома привыкли жить на полном обеспечении, не задумываясь над тем, что в будущем придется самим зарабатывать на жизнь, поэтому «Интересная работа» не может быть ценностью, к которой необходимо стремиться, впрочем, как и «Свобода». Свобода означает самостоятельность, независимость не только в суждениях, но и в поступках, а это предполагает ответствен-

Таблица 2

Результаты ранжирования инструментальных ценностей воспитанников детского дома

Ценности	Средний ранг	Групповой ранг
Аккуратность	3,0	1
Воспитанность	3,4	2
Жизнерадостность	6,7	3
Честность	7,8	4
Ответственность	8,2	5
Исполнительность	8,7	6
Самоконтроль	8,8	7
Образованность	9,3	8
Терпимость	9,4	9
Независимость	9,7	10
Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	9,9	11
Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	10,0	12
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	10,9	13
Чуткость (заботливость)	12,0	14
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	12,2	15
Нетерпимость к недостаткам в себе и других	12,5	16
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые рациональные решения)	12,6	17
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	14,3	18

ность за свои слова и действия. Вполне естественно, что в данном случае о «*Продуктивной жизни*», максимальном использовании своих сил и способностей, возможности творческой деятельности не может быть и речи. Несколько неожиданным в этом списке является низкий ранг ценности «*Развлечение*», хотя вполне объяснимым. В современном динамично развивающемся обществе приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей не ценится, а, скорее, осуждается – на лицо социально желательный ответ.

Как видно из данных, представленных в таблице 2, первые шесть позиций в иерархии инструментальных ценностей (наиболее важные) у воспитанников детского дома занимают «*Аккуратность*» (1 ранг), «*Воспитанность*» (2 ранг), «*Жизнерадостность*» (3 ранг), «*Честность*» (4 ранг), «*Ответственность*» (5 ранг), «*Исполнительность*» (6 ранг). Низкий рейтинг имеют «*Твердая воля*» (13 ранг), «*Чуткость*» (14 ранг), «*Эффективность в делах*» (15 ранг), «*Непримиримость к недостаткам в себе и других*» (16 ранг), «*Рационализм*» (17 ранг), «*Широта взглядов*» (18 ранг), относящиеся к ценностям более высокого порядка. Так, для воспитанников ценными личностными качествами, необходимыми для достижения своих целей, являются скорее внешние проявления: умение содержать в порядке вещи, хорошие манеры, чувство юмора, дисциплинированность, умение держать свое слово, искренность. Главное – быть удобным для других и внешне приятным. А это уже говорит о конформизме, пассивной, приспособленческой ориентации, неумении настоять на своем, самостоятельно принимать обдуманные, рациональные решения, продуктивно трудиться. К тому же воспитанниками детского дома абсолютно не ценятся способность понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки, умение заботиться о ком-либо.

Таким образом, в результате проведенного пилотажного исследования были выявлены следующие осо-

бенности ценностных ориентаций воспитанников детского дома:

- приоритетными жизненными целями (терминальные ценности по М. Рокичу) для них являются: «*Здоровье*», «*Наличие хороших и верных друзей*», «*Жизненная мудрость*», «*Любовь*», «*Счастливая семейная жизнь*», «*Активная деятельная жизнь*», т. е. ценности индивидуалистические, а наименее значимы «*Интересная работа*», «*Материально обеспеченная жизнь*», «*Свобода*», «*Развлечения*», «*Творчество*» и «*Продуктивная жизнь*», т. е. профессиональные, эстетические и общезначимые ценности;

- приоритетными качествами (инструментальные ценности по М. Рокичу) для испытуемых представляются «*Аккуратность*», «*Воспитанность*», «*Жизнерадостность*», «*Ответственность*», «*Честность*», «*Исполнительность*», низкий рейтинг имеют «*Твердая воля*», «*Чуткость*», «*Эффективность в делах*», «*Непримиримость к недостаткам в себе и других*», «*Рационализм*», «*Широта взглядов*», относящиеся к ценностям более высокого порядка.

Ценностные ориентации являются сложным психологическим феноменом, характеризующим направленность и содержание социальной активности личности. Как показали результаты исследования, у воспитанников детского дома по-особому формируется система ценностных ориентаций, а от содержания ценностных ориентаций зависят поступки и особенности поведения человека.

Список литературы

1. Серый, А. В. Ценностно-смысловая сфера личности / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово: Кемеров. гос. ун-т, 1999. – 92 с.
2. Фромм, Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – М.: АСТ, 2000. – 448 с.
3. Леонтьев, Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
4. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
5. Методы исследования системы ценностных ориентаций / сост. Н. В. Дулина, В. В. Токарев, И. В. Василенко. – Волгоград: ВолгГТУ, 1999. – 36 с.

Аннотация

Статья посвящена изучению ценностных ориентаций воспитанников детского дома. Представлены результаты пилотажного эмпирического исследования. Выявлено, что у воспитанников детского дома по-особому формируется система ценностных ориентаций, что значительно затрудняет их адаптацию во взрослой жизни.

Summary

The article is devoted to the examine of the value orientations of the orphans. The results of empirical research are revealed. The features of the value orientations of orphans, which make it difficult to adapt them into adulthood. are discovered.

ГІСТАРЫЯГРАФІЯ ПРАБЛЕМЫ ФАРМІРАВАННЯ СІСТЭМЫ ВЫШЭЙШАЙ ШКОЛЫ БССР (1921–1939 гг.)

Г. У. Шастак,
аспірант РІВШ

Абвяшчэнне беларускай дзяржаўнасці пасля прыходу савецкай улады стварыла ўмовы для заснавання вышэйшай школы з мэтай падрыхтоўкі новай інтэлігенцыі. На працягу 1920–1930-х гг. у БССР адбываўся працэс стварэння сістэмы ВНУ, што была зарыентавана на падрыхтоўку спецыялістаў, у якіх мела патрэбы рэспубліка.

Гісторыя вышэйшай адукацыі рэспублікі стала аб'ектам даследавання з другой паловы XX ст. У гістарыяграфіі гісторыі вышэйшай школы БССР выдзяляюцца два этапы: савецкі і постсавецкі, альбо сучасны. Савецкая гістарыяграфія прадстаўлена даследаваннямі па гісторыі сістэмы вышэйшай адукацыі ССРС, складовай часткай якой з'яўлялася вышэйшая школа БССР, а таксама даследаваннямі, у якіх асветлены старонкі гісторыі вышэйшай школы БССР. Цікавасць выклікаюць падыходы навукоўцаў да вывучэння дадзенай праблемы, а таксама спецыфіка асвятлення пытанняў гісторыі вышэйшай школы рэспублікі.

Прадстаўлена навуковым кіраўніком кандыдатам гістарычных навук І. У. Цітовічам.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.05.2013.

Комплекснае вывучэнне гісторыі вышэйшай школы ССРС пачалося ў другой палове XX ст. На працы савецкіх гісторыкаў істотны ўплыў аказала ідэалогія савецкага грамадства. Пры ажыццяўленні даследаванняў навукоўцы павінны былі кіравацца класавым падыходам, прынцыпам партыйнасці. Гісторыя савецкай вышэйшай школы з'яўляецца крыніцай інфармацыі для асэнсавання працэсу стварэння сістэмы вышэйшай адукацыі ў ССРС. Аднак звестак па гісторыі вышэйшай школы БССР у дадзеных даследаваннях вельмі мала.

У 1960–1970-х гг. у працах Я. В. Чуткерашвілі, Ш. Х. Чанбарысава, Н. Л. Сафразьян [1] адлюстроўваўся працэс стварэння «новай» вышэйшай школы, выкрывалася барацьба буржуазных элементаў з прагрэсіўнымі пераменамі, паказвалася роля Камуністычнай партыі ў будаўніцтве савецкай сістэмы вышэйшай адукацыі. Дадазенай праблеме была прысвечана таксама манаграфія В. П. Ялюціна «*Вышняя школа общества развитого социализма*», у якой даследаваліся прынцыпы арганізацыі і структура савецкай сістэмы адукацыі, камуністычнае выхаванне студэнтаў, фарміраванне навукова-педагагічных кадраў [2].

Асвятленне старонак гісторыі вышэйшай адукацыі ў БССР пачалося адначасова са стварэннем ВНУ, аднак дадзены працэс першапачаткова насіў статыстычны, даведачны характар. Гэта былі артыкулы ў газетах, часопісах, дзе змяшчалася інфармацыя аб стварэнні ВНУ і іх факультэтаў, колькасці студэнтаў, выкладчыкаў. Звесткі па гісторыі навучальных устаноў таксама прадстаўлены ў справаздачах дзейнасці ВНУ («*Белорусский государственный университет за 1921–1922 acad. год*», «*Белорусский государственный университет в 1922–1923 учеб. году*»), выданнях да юбілейных дат («*Першы выпуск Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэту*», «*Дзесяць гадоў, 1917–1927. Камісія па правядзенню святкавання 10-й гадавіны Кастрычніцкай рэвалюцыі ў Беларускай дзяржаўнай Акадэміі сельскай гаспадаркі*») і інш. Дадазеныя публікацыі носяць інфарматыўны характар, з'яўляюцца крыніцай фактычных і статыстычных звестак. Кароткія звесткі пра ВНУ БССР змяшчаюцца ў зборніку «*Наука в БССР за 30 лет*», які быў выдадзены да 30-годдзя існавання рэспублікі.

Навуковае асэнсаванне працэсу стварэння вышэйшай школы БССР пачалося ў другой палове XX ст. Па дадзенай праблеме былі абаронены кандыдацкія дысертацыі Н. С. Шавельскай «*Борьба Коммунистической партии Советского Союза за развитие высшего образования в Белорусской ССР в годы первой и второй пятилеток*» (1954) па гісторыі і В. М. Хрыпкова «*Развитие высшего технического образования в Белорусской ССР*» (1955) па педагогіцы. У даследаванні Н. С. Шавельскай паказваецца працэс стварэння сістэмы ВНУ пад кіраўніцтвам Камуністычнай партыі,

акцэнтуюцца ўвага на ролі вышэйшай школы ў фарміраванні высокакваліфікаваных спецыялістаў для сацыялістычнага будаўніцтва. Кандыдацкая дысертацыя В. М. Хрыпкова ахоплівае даволі працяглы перыяд: сярэдзіну XIX ст. – 1953 г. Навуковец прааналізаваў працэс стварэння вышэйшай тэхнічнай адукацыі ў БССР і выдзеліў у ім асноўныя перыяды, адзначыў прычыны, па якіх развіццё вышэйшай тэхнічнай школы затрымалася да 1930 г.

Гісторыя вышэйшай адукацыі рэспублікі закраналася таксама ў даследаваннях, прысвечаных сістэме народнай адукацыі. У 1950–1960-я гг. былі выдадзены працы І. М. Ільюшына, С. А. Умрэйка «*Народная асвета ў Беларускай ССР*», І. М. Ільюшына «*Народная асвета ў Беларусі за гады савецкай улады*», «*Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі ў Беларусі*», у якіх падаюцца кароткія апісальныя звесткі аб сетцы ВНУ ў БССР. Найбольшая ўвага аўтараў звяртаецца на падрыхтоўку педагагічных кадраў [3].

У 1960-я гг. пытанне стварэння вышэйшай школы ў БССР вывучалася П. П. Сіліванчыкам у межах гістарычнага даследавання, прысвечанага ажыццяўленню культурнай рэвалюцыі ў БССР [4]. Асаблівую ўвагу аўтар звяртае на мерапрыемствы КП(б)Б па стварэнні кадраў сацыялістычнай інтэлігенцыі, без якой немагчыма было ажыццявіць культурную рэвалюцыю. Апісваецца барацьба партыі з буржуазнай інтэлігенцыяй, мерапрыемствы па пралетарызацыі ВНУ. П. П. Сіліванчык у сваім даследаванні акцэнтуюць увагу на барацьбе «на ідэалагічным фронце», аналізуе дзейнасць партыі ў напрамку камуністычнага выхавання, а таксама змянення класавага складу студэнтаў.

Цэнтральнае месца ў гістарыяграфіі дадзенай праблемы займае манаграфія М. І. Красоўскага «*Вышшая школа Советской Белоруссии*» (1963) [5]. Упершыню аўтарам была зроблена спроба комплекснага вывучэння гісторыі вышэйшай школы БССР. У даследаванні закранаюцца пытанні гісторыі адукацыі на тэрыторыі Беларусі з XVIII ст., аналізуюцца працэс узнікнення і развіцця вышэйшай школы да пачатку 1960-х гг. Кола разглядаемых пытанняў ахоплівае стварэнне сістэмы ВНУ, фарміраванне складу выкладчыкаў і студэнтаў, кіраванне, арганізацыю вучэбна-выхаваўчага працэсу, дзейнасць партыйных арганізацый, становішча сістэмы адукацыі на тэрыторыі Заходняй Беларусі. Многія факты і матэрыялы былі ўпершыню ўведзены ў навуковы зварот. У 1972 г. праца была дапоўнена і перавыдадзена.

Такім чынам, 1960-я гады можна назваць часам, калі пачалося вывучэнне гісторыі вышэйшай школы БССР як асобнай сістэмы, быў апісаны працэс яе стварэння і развіцця ў 1920–1960-х гг.

У 1970–1980-я гг. гісторыя вышэйшай школы асвятляецца ў даследаваннях У. І. Навіцкага, Я. К. Новіка, прысвечаных гісторыі народнай адукацыі. Праца навукоўцаў «*Участие Ленинского Комсомола Белоруссии в борьбе за подъем народного образования*» паказвае ролю Камуністычнай партыі і Ленінскага Камсамола ў стварэнні савецкай сістэмы адукацыі, фарміраванні новай інтэлігенцыі. У даследаванні закранаюцца такія аспекты гісторыі вышэйшай школы БССР, як праца ЛКСМБ па паляпшэнні сацыяльнага складу ВНУ, удасканаленні вучэбнага працэсу, выхаванні студэнцтва [6].

Я. К. Новік у даследаванні «*Формирование кадров народного образования Белоруссии (1917–1941)*» аналізуе сістэму педагагічнай адукацыі і статус навучальных устаноў у БССР. Навуковец прыходзіць да высновы, што Інстытуты народнай адукацыі і Практычныя інстытуты народнай адукацыі не з'яўляліся вышэйшымі педагагічнымі ўстановамі, і толькі з арганізацыяй педфака БДУ «*осенью 1922 года были заложены прочные основы для развития высшего педагогического образования в республике*» [7, с. 46].

У 1970–1980 гг. у працах Н. І. Лукашкова «*Деятельность Коммунистической партии Белоруссии по подготовке инженерно-технических кадров в годы первой пятилетки (1928–1932 гг.)*», Н. У. Васілеўскай «*Формирование производственно-технической интеллигенции в БССР (1921–1941 гг.)*», прысвечаных падрыхтоўцы кадраў інтэлігенцыі ў БССР, разглядаецца развіццё вышэйшай тэхнічнай школы, стварэнне якой адбывалася ў сувязі з правядзеннем палітыкі сацыялістычнай індустрыялізацыі ў БССР, паказаны працэс заснавання вышэйшых тэхнічных навучальных устаноў у БССР, звяртаецца ўвага на сацыяльны склад студэнтаў і іх ідэяна-палітычнае выхаванне [8].

Гістарыяграфія вышэйшай адукацыі БССР савецкага перыяду таксама прадстаўлена даследаваннямі, якія прысвечаны гісторыі асобных ВНУ: Беларускай дзяржаўнай акадэміі сельскай гаспадаркі, Беларускага дзяржаўнага ветэрынарнага інстытута, Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта і інш. [9]. У іх утрымліваюцца звесткі па гісторыі стварэння ВНУ і іх факультэтаў, складзе студэнтаў і выкладчыкаў, навуковай дзейнасці і інш.

Тэматычна даследаванні па гісторыі вышэйшай школы БССР савецкага перыяду можна падзяліць на працы, прысвечаныя непасрэдна гісторыі вышэйшай школы; прысвечаныя гісторыі народнай адукацыі; па гісторыі асобных ВНУ; якія асвятляюць працэс фарміравання кадраў інтэлігенцыі.

Трэба адзначыць, што падыходы навукоўцаў савецкага перыяду адпавядалі ідэалагічным патрабаванням таго часу: даследаванні насычаны цытатамі К. Маркса, Ф. Энгельса, У. І. Леніна, каментарыямі прынятых партыйных рашэнняў, маюць арыентацыю

на перавагу класавых інтарэсаў над нацыянальнымі. У іх назіраецца тэндэнцыя да ўніфікацыі гісторыі стварэння сістэмы ВНУ ў БССР. Цяжкасці ў станаўленні вышэйшай школы даследчыкі звязваюць не толькі з матэрыяльнымі праблемамі, але і з «*класаво-враждебными элементами*» ў сістэме адукацыі. Шмат увагі надаецца вывучэнню сацыяльнага складу студэнтаў, прагрэсіўнай ролі рабочых факультэтаў, паказваюцца пазітыўныя перамены – павелічэнне сярод навучэнцаў ВНУ выхадцаў з працоўных і сялян. Адлюстраваны таксама праблемы фарміравання прафесарска-выкладчыцкага складу з ліку старой прафесуры і новай пралетарскай інтэлігенцыі. Пільная ўвага надаецца пытанням ідэалагічнай работы партыі ў ВНУ, дзейнасці грамадскіх арганізацый.

Распад СССР, змена падыходаў да вывучэння гісторыі абумовілі наступны этап у даследаванні дадзенай праблемы – сучасная альбо постсавецкая гістарыяграфія гісторыі вышэйшай школы БССР. Выкарыстанне новых архіўных крыніц дазволіла навукоўцам пашырыць кола вывучаемых праблем, пераасэнсаваць працэс стварэння вышэйшай школы БССР.

Ажыўленне нацыянальна-культурнага жыцця пасля абвяшчэння дзяржаўнага суверэнітэту і самастойнасці рэспублікі, пашырэнне беларускай мовы актывізавалі даследаванні, прысвечаныя палітыцы беларусізацыі ў БССР. Дадзеная праблема ў савецкай гістарыяграфіі не асвятлялася, што было звязана са згортваннем палітыкі беларусізацыі ў канцы 1920-х гг., рэпрэсіямі дзеячаў палітыкі, навукі і культуры, імкненнем да ўніфікацыі культурнага жыцця ва ўмовах таталітарнага рэжыму.

Палітыка беларусізацыі ў ВНУ закранаецца ў кандыдацкай працы І. У. Каляды «*Палітыка беларусізацыі ў 1920-я гады: вопыт, праблемы*» (1998), у публікацыях доктара педагогічных навук Е. Г. Андрэевай «*Роднае слова ў аўдыторыях. Беларусізацыя 20–30 гг. у ВНУ і тэхнікумах*», гісторыка А. Ю. Бендзіна «*“Нацыянальнае адраджэнне” ў вышэйшай школе Беларусі (канец 20 – пачатак 30-х гадоў)*» [10]. А. Ю. Бендзін прыходзіць да высновы, што беларусізацыя становілася часткай палітыкі «*насаджэння*» сацыялізму: «*У атмасферы мэтанакіравана распальваемай класавай варожасці нацыянальнаму фактару адводзілася роля своеасаблівага інтэгратора, здольнага на пэўны час надаць арганічны характар механічна рэгулюемым грамадскім працэсам*» [10, с. 27]. Гісторык прыводзіць факты адміністрацыйнага ціску пры ажыццяўленні палітыкі беларусізацыі ў ВНУ, адзначае, што сапраўднае адраджэнне нацыянальнай свядомасці і нацыянальнай культуры магчыма толькі на аснове захавання правоў чалавека, пры адсутнасці этнакратычнага насілля.

Вывучэнню яўрэйскага элемента ў вышэйшай адукацыі БССР прысвечаны публікацыі

Л. Л. Шкуцько, І. П. Герасімавай, М. М. Сакалова [11; 12]. У навуковы зварот былі таксама ўведзены статыстычныя звесткі аб колькасці яўрэйў сярод студэнтаў вышэйшай школы, падаваліся спецыяльнасці, якія карысталіся найбольшым попытам сярод яўрэйў. Вялікая колькасць яўрэйў сярод студэнтаў ВНУ БССР у пачатку 1920-х гг., на думку навукоўцаў, была абумоўлена «*высокім адукацыйным ўзроўнем..., цягай да ведаў, а таксама і псіхалагічнымі фактарамі, сярод якіх не апошняя месца займалі аўтарытэт і навага адукацыі*» [12, с. 22].

Гісторыі навуковай інтэлігенцыі ў БССР прысвечана манаграфія Г. У. Карзенкі «*Подготовка научных кадров в Беларуси. Взгляд сквозь годы*», у якой асвятляюцца працэс падрыхтоўкі навуковых і навукова-педагагічных кадраў, развіццё аспірантуры, павышэнне кваліфікацыі навукоўцаў [13]. Праблема стварэння ў БССР аспірантуры закранаецца М. К. Сакаловым у працы «*Студенчество высшей школы Беларуси 20-х годов XX века*». Гісторык адзначае, што «*кампартыя справа арганізацыі аспірантуры надавала палітычную афарбоўку, лічыла аспірантуру адным са сродкаў сацыялістычнага пераўтварэння выкладчыцкага складу і зместу навучання*» [14, с. 3].

Пытанне аб фарміраванні кадраў гуманітарных навук БССР у 1920–1930-я гг. даследаваў І. І. Шаўчук [15]. Навуковец дэталёва вывучыў цэнтры гуманітарных даследаванняў, фарміраванне кадравага патэнцыялу, прафесійную і сацыяльна-дэмаграфічную характарыстыкі навуковых кадраў. У дачыненні да студэнтаў-гуманітаріяў ён адзначаў, што дзяржаўная палітыка ў галіне вышэйшай адукацыі па фарміраванні сацыяльнага і нацыянальнага складу праявілася ў двух кірунках: колькасны рост студэнтаў у ВНУ БССР, а таксама перавага ў гуманітарнай студэнцкай супольнасці рабочых, сялян і іх дзяцей, членаў кампартыі і камсамола, а таксама, нягледзячы на згортванне палітыкі беларусізацыі, прадстаўнікоў карэннага этнасу.

Гісторыі станаўлення і развіцця завочнай вышэйшай педагогічнай адукацыі ў БССР у 1930–1940-я гг. прысвечана кандыдацкая дысертацыя па педагогіцы І. А. Андаралы «*Становление и развитие заочного высшего педагогического образования в Беларуси (30–40-е годы XX века)*» [16]. Навуковец прааналізаваў эканамічныя і сацыякультурныя перадумовы стварэння сістэмы завочнай вышэйшай педагогічнай адукацыі, вызначыў асноўныя этапы, асаблівасці дадзенага працэсу.

Гісторыі студэнцтва вышэйшай школы Беларусі 1920-х гг. прысвечана кандыдацкая дысертацыя М. М. Сакалова «*Студенчество высшей школы Беларуси 20-х годов XX века*» [17]. У працы асвятляюцца фарміраванне сацыяльнага і нацыянальнага складу

студэнцтва, роля рабочых факультэтаў у сістэме вышэйшай адукацыі БССР, разглядаюцца грамадска-палітычныя арганізацыі студэнцтва, пытанні забеспячэння сацыяльных і культурных патрэб. Акрамя таго, М. М. Сакалоў раскрывае супярэчліваць партыйна-дзяржаўнай палітыкі ў галіне фарміравання студэнцтва, што праявілася ў адмове ад абвешчаных роўных магчымасцей у атрыманні вышэйшай адукацыі, увядзенні платы за навучанне, «чыстках» складу студэнтаў па сацыяльнай прыналежнасці.

Прыкладам комплекснага аналізу гісторыі вышэйшай школы БССР 1921–1932 гг. стала кандыдацкая дысертацыя М. Л. Еўдакіменкі «*Проблемы становления и развития высшей школы Белоруссии (на материалах государственных и общественно-политических организаций (1921–1932 гг.)*» [18]. У працы аналізуюцца праблемы стварэння ВНУ, паказваюцца вынікі паспешных дзеянняў у дачыненні да вышэйшай школы, інтэлігенцыі, супрацьпастаўленне яе працоўнаму класу, якія выліліся ў рэпрэсіі, што паслабіла прафесарска-выкладчыцкі склад ВНУ. М. Л. Еўдакіменка звяртае ўвагу на трансфармацыю ідэі даступнасці адукацыі ў права на навучанне ў ВНУ рабочых і сялян.

Гісторыя вышэйшай адукацыі БССР таксама асвятляецца ў выданнях, прысвечаных асобным ВНУ і іх факультэтам. Значная колькасць такіх выданняў публікавалася да юбілейных дат. Вядзецца актыўная работа па вывучэнні гісторыі БДУ, асобных факультэтаў універсітэта. Шмат у гэтым напрамку зроблена А. А. Яноўскім [19].

Гісторыя вышэйшай школы як складовай часткі сістэмы адукацыі таксама закраналася ў кандыдацкіх дысертацыях І. М. Раманавай «*Фарміраванне савецкай сістэмы адукацыі ў БССР 1921–1930 гг.*», Н. І. Куракевіч «*Дзяржаўная палітыка ў галіне народнай адукацыі і падрыхтоўка настаўніцкіх кадраў у Беларусі (1921–1930 гг.)*» [20].

Сучасная беларуская гістарыяграфія гісторыі вышэйшай школы БССР 1920–1930-х гг. прадстаўляе адзіны храналагічны перыяд, у якім тэматычна можна вылучыць наступныя напрамкі: вывучэнне асобных аспектаў гісторыі вышэйшай школы, вывучэнне гісторыі адукацыі, гісторыя асобных ВНУ, гісторыя вышэйшай школы, якія ў сваёй большасці супадаюць з напрамкамі даследаванняў у савецкай гістарыяграфіі, аднак кола разглядаемых праблем пашырылася.

Такім чынам, у сучаснай беларускай гістарыяграфіі гісторыі вышэйшай школы БССР 1920–1930-х гг. быў зроблены перагляд падзей, звязаных са стварэннем ВНУ ў БССР. Адмовіўшыся ад ідэалагічных падыходаў, прыярытэту класавых інтарэсаў, беларускія навукоўцы звярнулі ўвагу на нацыянальныя асаблівасці працэсу стварэння вы-

шэйшай школы (палітыку беларусізацыі, яўрэйскую адукацыю і інш.), засяродзілі ўвагу на вывучэнні асобных аспектаў гісторыі вышэйшай школы (студэнцтва, завочную педагагічную адукацыю, стварэнне аспірантуры), ажыццявілі іх дэталёвы аналіз. Разам з тым назіраецца недастатковая колькасць прац, у якіх комплексна асветлена гісторыя вышэйшай адукацыі, мала даследаваны перыяд 1930-х гг., таму вывучэнне дадзенай праблемы будзе працягвацца.

Спіс літаратуры

1. Чуткерашвили, Е. В. Развитие высшего образования в СССР / Е. В. Чуткерашвили. – М.: Высш. шк., 1961. – 240 с.
2. Чанборисов, Ш. Х. Формирование советской университетской системы (1917–1938 гг.) / Ш. Х. Чанборисов. – Уфа: Башкир. книж. изд-во, 1973. – 472 с.
3. Сафразьян, Н. Л. Борьба КПСС за строительство советской высшей школы (1921 – 1927 гг.) / Н. Л. Сафразьян. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 158 с.
4. Елютин, П. В. Высшая школа общества развитого социализма / П. В. Елютин. – М.: Высш. шк., 1980. – 560 с.
5. Льюшын, І. М. Народная асвета ў Беларускай ССР / І. М. Льюшын, С. А. Умрэйка. – Мінск: Дзяржвучпедвыд-ва М-ва асветы БССР, 1957. – 358 с.
6. Умрэйка, С. А. Народная асвета ў Беларусі за гады савецкай улады / С. А. Умрэйка. – Мінск: Дзяржвучпедвыд-ва БССР. Рэд. паліт. літ., 1957. – 48 с.
7. Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі ў Беларусі / Навукова-даследчы інстытут педагагікі Міністэрства асветы БССР; рэдкал.: С. А. Умрэйка (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: Нар. асвета, 1968. – 621 с.
8. Силиванчик, П. П. Деятельность Коммунистической партии Белоруссии по осуществлению культурной революции в республике (1919–1937 гг.) / П. П. Силиванчик. – Минск: Изд-во Белгосуниверситета, 1961. – 223 с.
9. Красовский, Н. И. Высшая школа Советской Белоруссии (исторический очерк) / Н. И. Красовский. – Минск: Госиздат БССР, 1963. – 255 с.
10. Новицкий, В. И. Участие Ленинского комсомола Белоруссии в борьбе за подъем народного образования (1920–июнь 1941 гг.) / В. И. Новицкий, Е. К. Новик. – Минск: Наука и техника, 1979. – 269 с.
11. Новик, Е. К. Формирование кадров народного образования Белоруссии (1917–1941) / Е. К. Новик. – Минск: Наука и техника, 1981. – 294 с.
12. Лукашков, Н. И. Деятельность Коммунистической партии Белоруссии по подготовке инженерно-технических кадров в годы первой пятилетки (1928–1932 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 08.00.02 / Н. И. Лукашков; Белорус. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – Минск, 1972. – 24 с.

13. *Василевская, Н. В.* Формирование производственно-технической интеллигенции в БССР (1921–1941 гг.) / Н. В. Василевская. – Минск: Высш. шк., 1986. – 336 с.
14. Белорусская ордена Трудового Красного Знамени сельскохозяйственная академия. – Минск: Изд-во «Ураджай», 1965. – 212 с.
15. Витебский Ветеринарный институт имени Октябрьской революции / М-во сел. хозяйства БССР. – Минск: Ураджай, 1974. – 64 с.
16. Белорусский ордена Трудового Красного Знамени государственный университет имени В. И. Ленина / редкол.: А. Н. Севченко [и др.]. – Минск: Изд-во БГУ, 1971. – 317 с.
17. *Андрэева, Е.* Роднае слова ў аўдыторыях. Беларусізацыя 20–30-х гг. у ВНУ і тэхнікумах / Е. Андрэева // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1990. – № 4. – С. 7–11.
18. *Бендзін, А. Ю.* «Нацыянальнае адраджэнне» ў вышэйшай школе Беларусі (канец 20-х – пачатак 30-х гадоў) / А. Ю. Бендзін // Нацыянальная самасвядомасць і выхаванне моладзі / Нац. ін-т адукацыі. – Мінск: НІА, 1996. – С. 25–36.
19. *Шкуцько, Л. Л.* Яўрэйская нацыянальная школа ў сістэме адукацыі БССР у 20-я – пачатку 30-х гадоў XX стагоддзя / Л. Л. Шкуцько, І. П. Герасімава // Нацыянальная палітыка і міжнацыянальныя адносіны на Беларусі ў XX стагоддзі / Беларус. дзярж. пед. ун-т імя М. Танка, Фонд фундам. дасл. Рэсп. Беларусь. – Мінск: БДПУ, 1997. – С. 47–60.
20. *Шкуцько, Л. Л.* Яўрэйская нацыянальная культура як частка сістэмы народнай асветы на Беларусі ў 1920–1930-я гг. / Л. Л. Шкуцько, М. М. Сакалоў. – Мінск, 2001. – 30 с.
21. *Корзенко, Г. В.* Подготовка научных кадров в Беларуси. Взгляд сквозь годы / Г. В. Корзенко. – Минск: Хата, 1998. – 167 с.
22. *Сакалоў, М. К.* Станаўленне аспіранцкай формы падрыхтоўкі навукова-педагагічных кадраў у вышэйшых навучальных установах Беларусі / М. К. Сакалоў // Весці БДПУ. Сер. 2, Гісторыя. Філасофія. Паліталогія. Сацыялогія. Эканоміка. – 2008. – № 1. – С. 3–6.
23. *Шаўчук, І. І.* Кадры гуманітарных навук БССР: станаўленне, фарміраванне, развіццё (20–30-я гг. XX ст.): аўтарэф. дыс. ... д-ра гіст. навук: 07.00.02 / І. І. Шаўчук; НАН Беларусі, Ін-т гісторыі. – Мінск, 2009. – 46 с.
24. *Шаўчук, І. І.* Студэнты-гуманітарыі БССР (1920–1930-я гг.): сацыяльна-дэмаграфічны агляд / І. І. Шаўчук // Весці БДПУ. Сер. 2. – 2007. – № 3. – С. 12–17.
25. *Андарало, І. А.* Становление и развитие заочного высшего педагогического образования в Беларуси (30–40-е годы XX века): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 13.00.01 / И. А. Андарало; Беларус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2003. – 22 с.
26. *Соколов, М. Н.* Студенчество высшей школы Беларуси 20-х годов XX века: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / М. Н. Соколов; Беларус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2002. – 22 с.
27. *Евдокименко, Н. Л.* Проблемы становления и развития высшей школы Белоруссии (на материалах государственных и общественно-политических организаций (1921–1932 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.01 / Н. Л. Евдокименко; Беларус. гос. ун-т. – Минск, 1993. – 22 с.
28. Памяць і слава: Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт. 1921–1941 / склад.: С. М. Ходзін, М. Ф. Шумейка, А. А. Яноўскі; рэдкал.: В. І. Стражаў [і інш.]. – Мінск: БДУ, 2006. – 383 с.
29. *Раманава, І. М.* Фарміраванне савецкай сістэмы адукацыі ў БССР у 1921–1930 гг.: аўтарэф. дыс. ... канд. гіст. навук: 07.00.02 / І. М. Раманава; НАН Беларусі. Ін-т гісторыі. – Мінск, 1999. – 20 с.
30. *Куракевіч, Н. І.* Дзяржаўная палітыка ў галіне народнай адукацыі і падрыхтоўка настаўніцкіх кадраў у Беларусі (1921–1930 гг.): дыс. ... канд. гіст. навук: 07.00.02 / Н. І. Куракевіч; Беларус. дзярж. пед. ун-т імя М. Танка. – Мінск, 2002. – 120 с.

Анатацыя

Артыкул прысвечаны гісторыі стварэння і развіцця сістэмы вышэйшай школы БССР у 1921–1939 гг. У гістарыяграфіі дадзенай праблемы вылучаюцца два этапы: савецкі і сучасны. У савецкай гістарыяграфіі найбольшая ўвага даследчыкаў звярталася на сацыяльны склад студэнтаў, фарміраванне складу выкладчыкаў, ідэалагічную работу партыі ў ВНУ, дзейнасць грамадскіх арганізацый. Сучасная гістарыяграфія прадстаўлена працамі, у якіх разглядаюцца нацыянальныя асаблівасці працэсу стварэння вышэйшай адукацыі ў БССР, вывучаюцца асобныя аспекты гісторыі вышэйшай школы.

Summary

The article is devoted to the history of the creation and development of university education system in the BSSR in 1921 – 1939. There are 2 stages in the historiography of the problem: soviet and modern. In soviet historiography researchers paid attention to the social structure of students, the formation of professors' stuff, the ideological work of the party in the University, the activities of social organizations. Contemporary historiography is represented in research works where attention is paid to national particularities of the creation of university education in the BSSR, some aspects of university history are distinguished.

ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Д. В. Будник,
аспирант РИВШ

Современный этап развития общества предъявляет к работе профессионалов, а значит, и к работе высших учебных заведений, занятых их подготовкой, принципиально новые требования. Система подготовки специалистов определяется спецификой конкретной профессиональной области. Однако связь между вузами и сферой деятельности выпускников не всегда надежна. Молодому специалисту после окончания высшего учебного заведения требуется время, чтобы адаптироваться к условиям профессиональной деятельности. Несмотря на то, что адаптация к условиям работы на конкретных местах происходит на базе основного багажа знаний и умений, приобретаемых в вузе, одну из главных ролей играет наличие у молодого специалиста личностной готовности к профессиональной деятельности.

Большинство вузов страны в настоящее время использует информационную модель обучения, которая ориентирует деятельность студентов на принятие информации, ее переработку и демонстрацию степени ее освоения. Подобная модель способствует развитию пассивной роли студента и формированию мотивов «избегания неудачи», направлена главным образом на приобретение необходимых знаний и слабо нацелена на формирование личностной готовности к профессиональной деятельности.

Ведущей составляющей готовности к профессиональной деятельности является личностная готовность, которая понимается учеными как комплексное психологическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов.

Проблема готовности к деятельности и выделение ее основных компонентов – одна из значимых в современной науке. Психологические аспекты содержания понятия личностной готовности к деятельности выступают предметом рассмотрения исследователей О. В. Борденюк, А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Т. В. Иванова, Л. А. Кандыбович, Н. В. Кузьмина, Н. В. Нижегородцева, Ю. П. Поваренкова, В. А. Сластенина, В. Д. Шадрикова и др.

Понятие «готовности» к какому-либо виду деятельности в научной литературе имеет неоднозначную психолого-педагогическую интерпретацию. Различные трактовки личностной готовности обусловлены разными подходами к определению ее сущности.

Проблемой готовности к различным видам деятельности советские психологи начали всесторонне заниматься с конца 50-х – начала 60-х гг. В психологии труда, спорта, социальной, инженерной, педагогической и военной психологии содержится немало материалов, прямо или косвенно характеризующих готовность человека к выполнению определенной деятельности.

В отечественной науке уделено значительное внимание конкретным формам готовности: установке (Д. Н. Узнадзе и др.), готовности личности к трудовой деятельности (Н. Д. Левитов, К. К. Платонов, Л. А. Кандыбович и др.), предстартовому состоянию в спорте (А. И. Пуни, Ф. Генов, А. Д. Ганюшкин и др.), готовности к выполнению боевой задачи (М. И. Дьяченко, А. М. Смоляренко и др.), состоянию бдительности оператора (В. Н. Пушкин и др.), готовности к обучению (Н. В. Нижегородцева и др.), готовности школьников к учебной деятельности (Т. М. Краснянская), студентов к педагогической деятельности (М. А. Краснова, Е. Н. Францева и др.).

Одни ученые (Т. В. Лаврикова, Н. К. Шеляховская) определяют готовность как условие успешного выполнения деятельности, избирательную активность, настраивающую личность на будущую деятельность, первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности, другие (Ю. К. Васильев, М. И. Дьяченко, Ю. В. Енотовская, Л. А. Кандыбович, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко, Д. И. Узнадзе) – как существенную предпосылку целенаправленной дея-

Прадстаўлена навуковым кіраўніком кандыдатам псіхалагічных навук, дацэнтам А. А. Аладзінным.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 29.05.2013.

тельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности, как особое психологическое состояние, которое помогает человеку успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при появлении непредвиденных препятствий. Некоторые ученые (Ю. В. Янотовская) понимают готовность не только как предпосылку, но и как регулятор деятельности [1].

Цели современного высшего образования все более связываются с развитием профессионально-личностных качеств выпускника, формированием его профессиональной компетентности как совокупности определенных компетенций и важнейшей характеристики теоретической и практической готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности.

Следовательно, *«традиционный набор “знаний и умений” должен быть дополнен готовностью выпускника к их реализации в своей профессиональной деятельности»* [2].

Обзор литературы по данной теме показал, что актуальность изучения готовности к профессиональной деятельности отмечается многими исследователями. Это связано в первую очередь с изменением к требованиям подготовки специалиста высшими учебными учреждениями в контексте социально-экономических и культурных преобразований в жизни государства.

Современное общество, производство, рынок товаров, услуг и труда отличаются высокой степенью динамики, неопределенности, быстрыми темпами перемен. Динамизм и неопределенность становятся характеристиками всех сторон нашей жизни, проявляются на всех уровнях – глобальном, региональном, социальном, индивидуальном. Новое качество подготовки специалистов требует иных критериев его оценки. Между тем анализ показывает, что основным критерием качества подготовки по-прежнему выступают знания, умения, навыки. Считается, что если выпускник продемонстрировал отличные знания, то качество его подготовки выше. Это так, но только отчасти. Современные научные исследования подтверждают, что преуспевание в финансовом отношении лишь на 15 % обуславливается знаниями своей профессии, а на 85 % – умением обращаться с коллегами, объяснять людям свою точку зрения, рекламировать себя и свои идеи, т. е. с личными качествами и способностями.

Реальная практика и жизнь демонстрируют, что чаще всего успеха в социальной и профессиональной карьере добиваются далеко не выпускники с красным дипломом, а те студенты, которые проявляли активность, реализовывали себя в различных видах деятельности: общественной, экономической, культурной, коммуникативной, научной и т. д. Учебная деятельность – лишь одна из них.

Можно констатировать, что оценка качества подготовки выпускника по его знаниям и умениям, демонстрируемым на текущих и итоговых экзаменах, не адекватно характеризует действительный уровень их готовности к успешной профессиональной деятельности. В. И. Байденко и Б. Оскарссон, говоря о готовности к профессиональной деятельности, используют понятие *«базовые навыки»* как *«личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни. Для индивида в условиях развитой рыночной экономики существует прямое соответствие между уровнями имеющихся базовых навыков и возможностью получения занятости»*. В перечень базовых навыков в соответствии с определением авторы включают: коммуникативные навыки и способности, творчество, способность к аналитическому мышлению, способность к критическому мышлению, приспособляемость, способность работать в команде, способность работать самостоятельно, самосознание и самооценку.

Е. А. Климов отмечает, что *«без ясности в вопросе о том, образ чего (какого результата деятельности) должен удерживать в сознании профессионал или обучающийся профессии, повышающий профессиональную квалификацию, мы не сможем рассчитывать ни на хорошую постановку профессионального образования, ни на хорошую организацию труда, ни на разумное проектирование каждым человеком своих очередных шагов на профессиональном жизненном пути, ни даже на хорошее взаимопонимание людей в обществе»* [3].

Личностная готовность – это свойства личности, необходимые профессионалу для эффективной работы. Преобладающий в практике вузов тип организации учебной деятельности подразумевает накопление достаточной для будущей деятельности суммы знаний из всех учебных дисциплин, составляющих совокупную интеллектуальную основу профессии. А. А. Вербицкий и Т. А. Платонова считают, что усвоенные в обучении знания, умения и навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а средством профессиональной деятельности. Это позволяет говорить о том, что во время обучения в вузе у студентов формируется основа трудовой, профессиональной деятельности, готовность к ней [1].

В психологическом словаре И. М. Кондакова готовность к действию понимается как форма установки, характеризующаяся направленностью на выполнение того или иного действия. Она предполагает наличие определенных знаний, умений, навыков; готовность к противодействию возникающим в процессе выполнения действия препятствиям; приписывание личностного смысла выполняемому действию. Готовность к действию реализуется за счет проявления отдельных составляющих действия: нейродинамической сформированности действия, физической подготовленности, психологических факторов [4].

Готовность к профессиональной деятельности определяется как психическое состояние, предстартовая активизация человека, включающая осознание человеком своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия, как прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизация сил, самовнушение в достижение целей [4].

К. К. Платонов, М. А. Котик, В. А. Сосновский, Р. Д. Санжаева, Л. И. Захарова под психологической готовностью понимают психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве.

По мнению О. М. Краснорядцевой, готовность к профессиональной деятельности проявляется:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;
- в виде мотивационной готовности к «*приведению в порядок*» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);
- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации [5].

Н. В. Кузьмина считает, что готовность к профессиональной деятельности характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники [6].

Готовность определяет состояние относительной завершенности процесса подготовки к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности.

К. К. Платонов, П. А. Рудик, Д. Н. Узнадзе, В. И. Ширинский определяют готовность как концентрацию или мгновенную мобилизацию сил личности, направленную в нужные моменты на осуществление определенных действий [1]. В. А. Маляко – как сложное личностное образование, многоплановую и многоуровневую систему качеств и свойств, совокупность которых позволяет субъекту успешно осуществлять свою деятельность [1].

А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович рассматривают проблему готовности к профессиональной деятельности в личностно-деятельностной плоскости как проявление всех сторон личности в их целостности, обеспечивающее возможность эффективного выполнения своих функций [1]. П. А. Рудик – как сложное психологическое образование и выделяет в ней роль познавательных психических процессов, отражающих важнейшие стороны выполняемой деятельности, эмоциональных компонентов, которые могут как усиливать, так и ослаблять активность человека, волевых компонентов, способствующих совершению эффективных действий по достижению цели, а также мотивов поведения [1].

Т. И. Шалавина понимает готовность как индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем объектам, ради которых развертываются ее деятельность и общение. Такое толкование предполагает создание в учебном процессе ситуаций, обеспечивающих смыслотворческую деятельность, в результате которой происходят субъективное присвоение содержания профессиональной подготовки и целостно-личностное развитие будущего специалиста. Вследствие этого достигается высокий уровень его подготовки. С данной позиции готовность рассматривается как интегративное профессионально значимое свойство личности, обеспечивающее ей развивающийся переход из системы вузовской подготовки в систему профессиональной деятельности и включающее совокупность профессиональных знаний, практических умений и навыков, опыт личности, личностные профессионально значимые качества [1].

Несмотря на некоторые различия во взглядах, можно выделить общее в трактовке понятия «*готовность*»: это личностная форма интерпретации содержания образования, система интегративных свойств, качеств и опыта личности, обладающая признаками общей теоретической и методической готовности к профессиональной деятельности. В то же время готовность обладает определенной спецификой – это профессиональные умения и навыки, индивидуальный стиль их реализации, практико-ориентированный опыт деятельности, рефлексия профессиональной деятельности.

Основу содержания готовности составляет государственный образовательный стандарт высшего образования, включающий формирование готовности студентов к профессиональной деятельности на основе идеи личностно ориентированной подготовки. Следовательно, готовность выступает одним из критериев результативности профессиональной подготовки специалиста и является связующим звеном между процессом вузовской подготовки и трудом специалиста, где готовность выступает как положительная установка на будущую деятельность.

Понятие профессиональной готовности используется как категория теории деятельности (состояние и процесс); как категория теории личности (ее отношений и установок); как категория теории профессиональной подготовки к деятельности. Она является итогом профессионального самоопределения, образования и самообразования, профессионального воспитания и самовоспитания. Профессиональная готовность выступает в форме психического, активно-действенного состояния личности, как сложное ее качество, система интегрированных свойств. Одновременно личностная готовность – это регулятор деятельности, условие ее эффективности.

С целью изучения профессиональной готовности студентов нами было проведено психологическое исследование среди студентов 1-го и 5-го курсов Брестского государственного технического университета. Всего в исследовании приняло участие 50 сту-

дентов. Для исследования использовалась методика А. П. Чернявской «Профессиональная готовность», которая определяет уровень готовности совершить адекватный профессиональный выбор [7]. В данной методике профессиональная готовность рассматривается по следующим критериям: автономность, информированность, принятие решений, планирование, эмоциональное отношение. Обработка данных проводилась при помощи SpearmanRankOrderCorrelations, $p < 0,5$ (табл. 1).

Согласно полученным данным, существует прямая взаимосвязь между автономностью и планированием, автономностью и эмоциональным отношением, информированностью и эмоциональным отношением среди студентов 1-го курса. Также мы можем проследить прямую зависимость между автономностью и эмоциональным отношением, информированностью и планированием, автономностью и планированием среди студентов 5-го курса. Особо следует обратить внимание на то, что взаимосвязи выявлены только внутри курсов, не выявлено зависимости между студентами 1-го и 5-го курсов.

Рассмотрим критерии более подробно.

Автономность

Термин «автономность», или «автономия», не является собственно психологическим, а относится к философским понятиям. Под автономией понимается «способность личности как морального субъекта к самоопределению на основе собственного законодательства».

Любой человек будет удовлетворен своим профессиональным решением (выбор или смена профессии, места обучения, места работы, специализации, переобучения и т. д.) только в том случае, если будет воспринимать это решение как свое собственное, а не навязанное извне. Основные характеристики автономного человека:

1. Вычленение себя из мира окружающих людей. Умение отделить свои цели от целей родителей и других значимых лиц. Понимание целостности своей личности, социальной общности, к которой принадлежит человек, какому типу личности хотел бы соответствовать, образа жизни, который хотел бы вести.

2. Стремление реализовать возможность в практических действиях, иметь глубокие знания и навыки хотя бы в одной области. Уверенность в том, что человек обязательно будет иметь глубокие знания и навыки. Общая ориентация на успех. Знание шагов, которые

необходимо сделать для приобретения знаний и навыков. Принятие на себя ответственности за собственные действия.

3. Накопление опыта. Наличие собственного рабочего опыта, опыта решения жизненных проблем. Самостоятельный опыт по планированию своих поступков, общих дел, своего времени и т. д. С накоплением опыта возникает умение соотносить свои действия с требованиями общества.

4. Умение прогнозировать профессиональный рост. Однородность профессиональных предпочтений в течение длительного времени.

5. Инициатива и изобретательность в реализации возможностей. Собственная активность в получении информации и выборе профессионального пути. Наличие собственной инициативы и активности в карьерном решении.

6. Уровень реализма в принятии карьерных решений (в том числе собственная оценка уровня реализма). Компромисс между желаниями и возможностями, на который способен пойти человек. Осознание необходимости таких компромиссов.

Информированность о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями

Чтобы выбрать профессию, человек должен обладать значительным объемом информации о мире профессий в целом. В круг этой информации входят:

- а) осознание подразделения мира профессий по предмету и целям труда, орудиям производства;
- б) знание общетрудовых и общепроизводственных понятий (культура труда, трудовая дисциплина, принципы планирования производства, структура предприятия, принципы оплаты);
- в) знание отдельных профессий;
- г) знание или практическое умение по приобретению профессии; по поиску и поступлению на работу; о требуемом уровне образования для различных профессий; о том, как удержаться на работе, как совершенствовать свой профессионализм и продвигаться по профессиональной лестнице.

Кроме того, важным является вопрос об источниках получения профессиональной информации. Именно с незнанием источников получения информации связаны основные трудности и ошибки в выборе профессии.

Таблица 1

Критерии	Valid	Spearman	t(N-2)	p-level
1-автономность и 1-планирование	25	0,525740	2,96406	0,006952
1-автономность и 1-эмоциональное отношение	25	0,638785	3,98176	0,000589
1-информированность и 1-эмоциональное отношение	25	0,502909	2,79041	0,010396
5-автономность и 5-эмоциональное отношение	25	0,731124	5,13944	0,000033
5-информированность и 5-планирование	25	0,511307	2,85332	0,008994
5-автономность и 5-планирование	25	0,471328	2,56294	0,017391

Но все же основная проблема, возникающая при обсуждении влияния информированности на адекватный выбор профессии, заключается в том, как человек усваивает поступающую информацию и соотносит ее со своими особенностями.

Исследователи, занимающиеся вопросами профессиональной информации, сходятся в том, что информация не будет иметь эффекта, пока клиент не готов принять ее.

Эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии

Период принятия решений, как и профессиональный путь, всегда связан с эмоциями. Они проявляются в отношении к разным профессиям и профессиональным группам (конкретным людям, представителям той или иной профессии) и к необходимости принятия решения о выборе профессии.

Роль эмоционального фактора в ситуации карьерного решения практически не исследована, поэтому можно основываться лишь на общих положениях.

Эмоциональное отношение, или эмоциональная включенность, оказывает на принятие решения большое влияние. Данный фактор включает не только отношение к различным вариантам при выборе, но и отношение к планированию, к тому, что надо принять какое-то решение, отношение к ответственности за решение и планирование, к тому, что при этом надо проявлять активность, идти на компромисс и т. д. Некоторые исследования говорят о том, что негативное отношение к необходимости принять решение, касающееся будущего, может надолго удлинить этот процесс и в результате может быть принято ошибочное решение.

Таким образом, эмоциональный компонент профессиональной зрелости проявляется в общем настрое человека и тесно связан с эмоциональным компонентом зрелости личности в целом, который проявляется в положительном эмоциональном настроении, жизненном оптимизме, эмоциональной уравновешенности и переносимости неудач.

Умение планировать свою профессиональную жизнь

Говоря о профессиональном пути, мы говорим о пути, имеющем определенную протяженность во времени. Соответственно, человек, находясь в одной из точек этого пути, является результатом своего развития в прошлом и предполагает определенное развитие в будущем.

Ли и Лейбовиц предлагают следующие этапы (табл. 2) планирования профессионального пути, особо подчеркивая, что они применимы ко всем видам карьерных решений вне зависимости от их сложности или возраста, в котором они принимаются.

Как видно из таблицы 2, планирование профессиональной жизни является непрерывным процессом: даже не меняя своего рабочего места, человек всегда развивается – получает дополнительную квалификацию, осваивает новые методы работы, меняет свою роль (ученика на наставника, подмастерья на мастера) и т. д.

Умение принимать решения

Все крупные и важные шаги человека в профессиональной жизни объединяет одно – всегда есть альтернатива для оценки и принятия на этой основе решения. Именно наличие нескольких возможных путей решения приводит к тому, что человек воспринимает ситуацию как требующую принятия решения.

Важным условием умения принимать решение является автономность и самостоятельность человека, когда он принимает на себя ответственность за решение и его последствия, когда он в состоянии самостоятельно выдвигать и оценивать альтернативу. Таким образом, уровень умений по принятию решения неразрывно связан с уровнем зрелости личности.

Кроме того, важно знать алгоритм принятия решения. Выделяют шесть основных этапов:

1. Сбор возможных вариантов решения. На этом этапе задачей человека становится сбор как можно большего их числа – глобальных и частных, реальных и нереальных, имеющих под собой основу и не имеющих. Все идеи лучше записать и подвергнуть первичному анализу.

2. Сбор информации по каждому варианту решения. Чем полнее собранная информация, тем с большей уверенностью можно будет принять или отвергнуть путь решения проблемы. На этапе сбора информации некоторые идеи уже отвергаются.

3. Исследование шансов успешности в каждой альтернативе. На этом этапе человек ищет ответ на вопрос «*Могу ли я на деле осуществить данный вариант?*».

4. Связь каждой альтернативы с целями и ценностями человека. Иногда наиболее успешный путь решения конкретной проблемы не соответствует общим принципам человека, его этическим нормам или жизненным целям. Поэтому на данном этапе идут поиски такого решения, которое бы учитывало все эти факторы.

Таблица 2

Этапы планирования профессионального пути

Этапы планирования	Вопросы для изучения	Деятельность
Сбор информации	Что необходимо сделать?	Сбор и оценка информации
Концептуализация	Что возможно?	Моделирование и визуализация
Дизайн	Что реально?	Выработка стратегии
Претворение в жизнь	Какие шаги необходимо предпринять?	Планирование действий
Оценка (формирование нового плана)	Что необходимо дополнить или изменить?	Оценка и выработка нового плана

5. Разработка конкретного плана действий и определение факторов, способствующих или препятствующих данному варианту решения проблемы.

6. Формулировка плана действий для новых возможностей и развития. Это очень важный этап принятия решения. Человек должен всегда иметь перспективные цели. Только в этом случае его развитие не остановится. Поэтому решать частные проблемы необходимо в русле перспективного развития, и их решение не должно препятствовать развитию.

Чтобы принимать эффективные решения, учитывающие все важные факторы настоящей ситуации и перспективы, человек должен обладать определенными качествами, способностями, знаниями и навыками. Основными среди них являются:

- любознательность, любопытство – желание и умение собирать и накапливать информацию;
- предвидение, предусмотрительность – способность предвосхищать проблемы и заранее готовить альтернативы;
- здравый смысл, проницательность – способность соотносить имеющуюся информацию с рассматриваемой проблемой и оценить ее;
- решительность – способность поручиться за принятое решение и взять на себя ответственность за него;
- делегирование полномочий – умение эффективно разделить авторитет и ответственность с коллегами;
- планирование – умение разработать для коллектива реальный, конкретный и действенный план решения проблемы;
- оценка риска – способность оценить потенциальный риск принятого решения;
- ответственность за риск – способность оценить риск и взять ответственность на себя;
- контроль – способность получить в процессе решения проблемы именно тот результат, который планировался.

Таким образом, подготовка будущего специалиста в условиях высшего образования – сложный процесс, исходящий из качественно нового представления об образовательной ситуации. Он ориентирован на разви-

тие личностных функций самих студентов как субъектов учебного процесса, их самоопределение в отношении смысла, ценностей содержания образования и деятельности.

Понятие «готовность к профессиональной деятельности» является многоаспектным и неоднозначным в своем толковании. Оно имеет динамическую структуру, между компонентами которой существуют функциональные зависимости.

Личностная готовность обладает признаками, которые свидетельствуют о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствуют продуктивной деятельности.

Проведенное нами исследование позволило выявить прямую взаимосвязь между различными критериями профессиональной готовности студентов 1-го и 5-го курсов технического вуза.

Список литературы

1. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
2. Герасименко, Е. Н. Пути совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в педагогических колледжах / Е. Н. Герасименко // Начальная школа. – 2008. – № 9. – С. 69–72.
3. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.
4. Кондаков, И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 512 с.
5. Красноярцева, О. М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности: учеб. пособие / О. М. Красноярцева. – Барнаул: БГПУ, 1998. – 112 с.
6. Кузьмина, Н. В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах / Н. В. Кузьмина // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1970. – С. 47–51.
7. Чернявская, А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А. П. Чернявская. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 96 с.

Аннотация

В статье рассматривается проблема личностной готовности к профессиональной деятельности студентов технических специальностей: актуальность вопроса, определение понятия «готовность к профессиональной деятельности» различными исследователями, структура, виды, признаки готовности. Содержатся результаты психологического исследования профессиональной готовности среди студентов 1-го и 5-го курсов Брестского государственного технического университета, рекомендации, выводы.

Summary

In the article the author reviews the problem of personal preparedness of the students of technical specialties to professional activity. The article includes the actuality of the problem, the definition of the concept “preparedness to professional activity” by different researchers, structure, types and features of preparedness. Also the article contains the results of the psychological research of professional preparedness among the students of the 1st and the 5th years of Brest State Technical University, recommendations, conclusions.

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО РЕКОНСТРУИРОВАНИЯ ИНОКУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

А. М. Силицкая,
аспирантка РИВШ

Белорусские вузы с каждым годом принимают все большее число студентов-иностранцев, образование которых поэтапно включает изучение языка страны прибытия, а затем специальности. Такие студенты в силу объективных причин испытывают трудности в адаптации, сталкиваясь с проблемами языкового барьера, аккультурации, культурного шока, взаимопонимания.

Говоря об общении представителей двух разных культур, мы вступаем в сферу проблематики межкультурной коммуникации, успешность протекания которой полностью зависит от степени взаимопонимания участников коммуникативного акта, интерпретирующих сообщения на основе усвоенного в процессе первичной социализации культурно-исторического фона. Поскольку именно в ситуации межкультурной коммуникации проявляется национально-культурная специфика устного или письменного речевого произведения, участники общения, обнаруживая лингвистические или культурные смысловые лакуны, расхождения в системах значений, их интерпретациях, сталкиваются с непониманием и, как следствие, непродуктивным взаимодействием.

Понимание предполагает выявление смыслового содержания «мира человека», реконструкцию смысла, процесс смыслообразования. При столкновении с фактом другой культуры человек оказывается в определенной ситуации как системе взаимоотношений. Данная ситуация детерминирована ситуативной позицией, в которой находятся собеседники, а также их смысловыми позициями. Стремясь к достижению цели – диалогу культур, к взаимопониманию, – общающиеся интерпретируют высказывания и поведение друг друга. В результате происходит интерпретация факта культуры, которая как продукт способствует (или не способствует) взаимопониманию. При этом понимание языкового выражения рассматривается как его интерпретация в определенной концептуальной системе, а не в терминах семантики языка [1].

Переход от непонимания к пониманию предполагает работу мышления, поскольку текст и его элементы даны в таком качестве, в котором они непосредственно не обнаруживают его образующий контекст. Это, в свою очередь, приводит к необходимости трансформации, реконструкции текста в соответствии с системой связей его контекста.

С герменевтической позиции любому тексту соответствует объективно существующий контекст, и «работа» понимания требует его восстановления. При овладении иностранным языком обучаемому приходится не только проводить работу по выявлению имплицитного объективного инокультурного контекста, но и учитывать процессуальные механизмы поиска, нахождения соответствия, поля пересечения значений, где бы субъективные, предполагаемые контексты (системы связей) совместились с объективными. Субъективное включает в себя знания о мире, тезаурус, системы значений, ценностные установки, смысловые позиции и т. д., благодаря чему и в рамках которого происходит толкование.

Изучение структуры знаний и содержания сознания требует изучения и описания тех явлений и процессов, которые образуют психологические опоры, т. е. способы представления мира. Ассоциативное поле может выступать в качестве способа исследования представления мира, поскольку позволяет экстерниоризировать языковое сознание человека в текстах и дискурсах, на основании которых могут быть реконструированы его образ мира, структуры знаний и представлений, репрезентируемых тем или иным словом/высказыванием, проанализированы особенности его ментальности.

Прадстаўлена навуковым кіраўніком доктарам
псіхалагічных навук, прафесарам У. А. Янчуком.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 07.06.2013.

Средние показатели значимости типов ценностей на уровне нормативных идеалов

Типы ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей на уровне нормативных идеалов							
	Китайские студенты				Белорусские студенты			
	1 курс	3 курс	5 курс	По всей выборке в целом	1 курс	3 курс	5 курс	По всей выборке в целом
Конформность	4,55	4,54	4,05	4,38	3,99	4,01	4,1	4,03
Традиции	3,96	4,07	3,72	3,92	3,06	2,81	3,12	2,97
Доброта	4,48	4,73	4,16	4,45	4,55	4,33	4,78	4,52
Универсализм	4,29	4,31	3,91	4,17	3,44	3,44	4,37	3,7
Самостоятельность	4,57	4,81	4,155	4,51	4,41	4,47	4,99	4,6
Стимуляция	4,43	4,47	3,66	4,18	3,73	3,72	4,25	3,87
Гедонизм	4,12	4,34	3,84	4,1	3,34	3,33	3,51	3,38
Достижения	3,78	3,74	4,153	3,89	3,9	4,16	4,41	4,16
Власть	4,08	3,7	3,45	3,74	2,36	2,98	2,63	2,7
Безопасность	4,76	4,65	4,63	4,68	4,18	4,02	4,42	4,18

Эмпирическое исследование диалогической реконструкции культурного контекста требует разработки специальных методик вследствие трудноуловимости этого феномена как для постороннего наблюдателя, так и для самонаблюдения. Методологической базой избрана количественно-качественная методология, направленная на прояснение личностных значений и смыслов, доступ к которым невозможен путем использования традиционных процедур и стандартизованных методик.

Методики исследования: 1) методика ранжирования системы ценностей Ш. Шварца, опросник «Обзор ценностей» [2]; 2) авторская методика «Проблемная ситуация», свободное описание проблемных ситуаций в учебе, быту и общении китайскими и белорусскими студентами; 3) глубинное феноменологическое интервью, направленное на прояснение и углубление выделенных тем [3].

В качестве опрашиваемых выступили китайские и белорусские студенты 1-го, 3-го и 5-го курсов гуманитарных специальностей Минского государственного лингвистического университета, Белорусского государственного университета, Белорусского государственного университета культуры и искусств, Белорусского государственного экономического университета. Общий объем выборки составил 214 человек, из них 92 китайских и 122 белорус-

ских студента. Опрошены 31 китайский студент и 35 белорусских студентов 1-го курса, 30 и 53 студента 3-го курса, 31 и 34 студента 5-го курса соответственно. Язык опрашивания – русский.

Основные результаты эмпирического исследования

1. Было проведено эмпирическое исследование ценностей китайских и белорусских студентов исследуемой выборки с использованием опросника Ш. Шварца «Обзор ценностей». Для каждой группы испытуемых на уровне нормативных идеалов был подсчитан средний балл для каждого из 10 типов ценностей. Результаты представлены в таблице 1. Средние показатели позволяют судить о соотношении значимости ценностей в разных группах испытуемых.

Далее каждому типу ценностей в соответствии с величиной среднего показателя был присвоен ранг от 1 до 10. Ранги определялись отдельно для каждой выборки испытуемых. Ранги от 1 до 3, присвоенные соответствующим ценностям, рассматриваются как показатель их высокой значимости в этой группе испытуемых. Ранги от 8 до 10, напротив, свидетельствуют об их низкой значимости для испытуемых исследуемой группы. Результаты ранжирования представлены в таблице 2.

Ранговые значения типов ценностей на уровне нормативных идеалов

Типы ценностей	Ранговые значения типов ценностей на уровне нормативных идеалов							
	Китайские студенты				Белорусские студенты			
	1 курс	3 курс	5 курс	По всей выборке в целом	1 курс	3 курс	5 курс	По всей выборке в целом
Конформность	3	4	5	4	4	5	7	5
Традиции	9	8	8	8	9	10	9	9
Доброта	4	2	2	3	1	2	5	2
Универсализм	6	7	6	6	7	7	2	7
Самостоятельность	2	1	3	2	2	1	1	1
Стимуляция	5	5	9	5	6	6	6	6
Гедонизм	7	6	7	7	8	8	8	8
Достижения	10	9	4	9	5	3	4	4
Власть	8	10	10	10	10	9	10	10
Безопасность	1	3	1	1	3	4	3	3

Как видно из таблиц 1 и 2, на уровне нормативных идеалов (т. е. на уровне убеждений) для обследованной выборки китайских студентов (в целом) наиболее значимыми являются ценности «безопасность», «самостоятельность», а также «доброта». Для обследованной выборки белорусских студентов (в целом) наиболее значимыми являются те же ценности, но порядок их по степени значимости следующий: на первом месте ценность «самостоятельность», затем идут «доброта» и «безопасность».

Наименьшей значимостью для обследованной выборки китайских студентов обладают такие ценности,

как «власть», «достижения», «традиции», для белорусских студентов – «власть», «традиции», «гедонизм».

2. Студентам исследуемой выборки было предложено вспомнить и письменно описать на русском языке три проблемные ситуации в учебе, быту и общении.

Нами был проведен сопоставительный качественный контент-анализ ассоциативных полей, спроецированных на проблемную ситуацию китайскими и белорусскими студентами исследуемой выборки. Весь массив вербальных реакций был проанализирован с точки зрения семантико-тематической принадлежности, что позволило осуществить

Таблица 3

Темы и реконструированные на основе их углубления культурно-ценностные предпосылки

Темы	Выдержки из интервью	Культурно-ценностные предпосылки
Русский язык	«Я очень люблю музыку, но я думала, если я плохо знаю, понимаю, говорю на русском языке, то я ничего не могу хорошо учить»	Знание русского языка как возможность учиться хорошо и получить образование
	«Русский язык нужен мне для учебы и для друзей. В этом мире не только я, еще есть другие люди. Нам нужно с ними хорошо жить и дружить»	Знание русского языка как возможность не оставаться в изоляции
	«Они [китайские студенты] боятся говорить и разговаривать друг с другом на русском языке. Потому что когда они говорят на русском языке, то есть ошибки, и они плохо понимают, и есть люди, которые смеются [над ними]»	Сохранение «лица». Недостаточное владение русским языком как возможность потерять «лицо»
Учебный процесс	«Множеству китайцев нравится писать... Я думаю, это потому, что в Китае в школе много экзаменов, и самый важный экзамен... это доуниверситетский. Это очень важно. Нужно писать. Хорошо говорить по-русски или по-китайски, или по-английски – это не важно. Вы просто пишете ответы»	Приоритет письменного над устным
	«Почему китайцам не нравится разговаривать, а нравится писать, потому что писать спокойно, не связано с другим [человеком]». «Нужно [быть] смелым. Много [китайцев] несмелых. Это культура... у нас все хотят спокойно, потому что людей много. Мы не знаем, вы хороший или нехороший». «Когда [на лекции] целый курс с белорусскими студентами, все они незнакомые, и много людей... И надо заходить, для нас это ... надо [быть] смелым, только если смелый. Если несмелый, тогда не хочу... Почему они не хотят зайти? Потому что если зайти, то... [все] будут смотреть. Стыдно. Поэтому надо [быть] смелым. (...) Если много людей рядом, белорусские или китайские, то беспокойно»	Стремление к спокойствию. Внимание незнакомых других вызывает беспокойство, потому что предполагает, что «я делаю что-то не так». Нужна смелость, чтобы выделиться из коллектива (нарушить спокойствие)
	«Преподаватели по-русски очень быстро говорят (...) это для белорусских, это не медленно для иностранных. (...) Как это [лекцию] понимать? Тогда студенты не приходят, или [если] боится, что поставят “н”, тогда зайдет, но молчит. Непонятно, извините, я хочу заниматься с вами, [изучать] эту тему, но непонятно, извините. И [тогда] просто телефоном [заняты] – или романы китайские читают, или общаются в Интернете с другими, или разговаривают»	Непонимание другого приводит к потере «лица», к потере спокойствия
Преподаватель	«В Китае система образования такая. Молчи. Не очень нравится разговаривать, просто писать, молчать. Вы будете видеть – на занятии в Китае в классе [студенты] не очень активные. Я думаю это культура – спокойный. Есть активные студенты, но не так, как здесь, в Беларуси, [где студенты] очень активные. Вопросы можно сразу задавать преподавателю. А у нас нельзя так. Нужно сначала так – жест делать, и преподаватель будет [отвечать на вопрос]. У нас в Китае преподаватель выше, а у нас студенты ниже. Поэтому слушают. Надо уважать»	Преподаватель выше по статусу. Отношения иерархичные уважительные. Студент как слушающий, пишущий, молчащий

классификацию компонентов поля на тематические группы (темы).

3. Далее было проведено глубинное феноменологическое интервью для углубления тем, представленных в ответах китайских студентов. В качестве интервьюируемых выступили китайские студенты исследуемой выборки – по одному человеку с 1-го, 3-го и 5-го курсов. С каждым респондентом были проведены три серии интервью на русском языке. Длительность одной серии составляла в среднем от 20 до 60 минут. Все диалоги записывались на диктофон и транскрибировались.

В результате дискурсного анализа углубленных тем было выделено культурное контекстуальное содержание, репрезентируемое в русскоязычном дискурсе интервьюированных китайских студентов. В данном случае под контекстуальным содержанием мы понимаем пропозициональные структуры, или культурно-ценностные предпосылки, разделяемые той или иной социокультурной группой, а также поведение, определяемое этими ценностями и убеждениями. В данной статье ограничимся углублением трех тем, описывающих опыт интервьюированных китайских студентов: изучение русского языка, особенности учебного процесса и взаимодействие с преподавателем. Темы и реконструированные на основе их углубления в интервью культурно-ценностные предпосылки представлены в таблице 3.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие основные выводы.

В рамках итики (универсальности, схожести) на уровне нормативных идеалов для обследованной выборки китайских студентов (в целом) являются ценности «безопасность», «самостоятельность», «добродота» как наиболее значимые и «власть», «достижения» как наименее значимые.

В рамках имики (уникальности, различий) анализ выделенных тематических групп и их последующее углубление в интервью позволяет реконструировать следующие культурные контекстуальные содержания, или культурно-ценностные предпосылки, в дискурсе интервьюированных китайских студентов (в пределах обозначенных выше трех тем): знание русского языка предоставляет возможность учиться хо-

рошо и получить образование, а также возможность обрести друзей, не оставаться в изоляции; недостаточное владение русским языком приводит к потере «лица»; приоритет письменного над устным как нормы обучения; стремление к спокойствию; внимание незнакомых вызывает беспокойство, поскольку предполагает, что «я делаю что-то не так»; нужна смелость, чтобы выделиться из коллектива (нарушить спокойствие); избегание потери лица в ситуациях непонимания; преподаватель выше по статусу, отношения иерархичные, уважительные, студент слушает, записывает, молчит.

Таким образом, интернализированное содержание родной культуры и соответствующие ему значения служат основой для несовпадения интерпретаций участников межкультурного взаимодействия. Объективная недоступность интернализированного культурного контекста значений, их знаковая опосредованность в языковом взаимодействии создают необходимость для реконструирования участниками общения культурного содержания значений и уточнения адекватности интерпретаций в процессе диалога.

Диалогическая реконструкция инокультурного контекста как способ освоения иноязычной культуры протекает в единстве процессов познания и интерпретации, результатом чего является понимание общего и национально-особенного в иноязычной культуре, что проявляется в формировании адекватных культурных представлений, выравнивании степени информированности о том или ином объекте иноязычной культуры, в выработке ценностных суждений, личностных смыслов и более глубоком понимании как чужой, так и родной культуры.

Список литературы

1. Павленис, Р. И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павленис. – М.: Мысль, 1986. – 286 с.
2. Карандашев, Н. В. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / Н. В. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
3. Seidman, I. Interviewing as a qualitative research: a guide for researchers in education and social sciences / I. Seidman. – 3rd ed. – N. Y.: Teacher's College Press, Columbia University, 2006. – 162 p.

Аннотация

В статье рассматривается проблема диалогического реконструирования инокультурного контекста в условиях овладения иностранным языком. Представлены результаты эмпирического исследования, позволившие выделить содержание и структуру инокультурного контекста исследуемых китайских студентов.

Summary

The article deals with the problem of cultural context reconstruction in foreign language learning. It discusses the results of the empirical research, where the content and structure of the cultural context of participated Chinese students are defined.