

**РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:**

А. І. Жук (*галоўны рэдактар*),
С. У. Абламейка (*намеснік
галоўнага рэдактара*),
Н. П. Баранава, М. П. Батура,
А. М. Данілаў, М. І. Дзямчук,
І. М. Жарскі, А. Д. Кароль,
Д. М. Лазоўскі, П. С. Пойта,
С. І. Раманюк, А. В. Сікорскі,
Б. М. Хрусталёў, М. Э. Часноўскі,
С. А. Чыжык, У. М. Шымаў

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

Рэдактар аддзела

В. М. Карэла

Карэктар **Н. В. Баярава**

Дызайн **А. Л. Баранаў**

Камп'ютарная вёрстка

С. С. Рухавай

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

Падпісана да друку 18.08.2014.

Папера афсетная. Афсетны друк.

Фармац 60×84^{1/8}. Дад. наклад 295 экз.

Ум. друк. арк. 6,97. Заказ №.

ВЫДАВЕЦ

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
«Рэспубліканскі інстытут
вышэйшай школы»

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

НАШ АДРАС:

вул. Маскоўская, 15, п. 109,

РІВШ, 220007, г. Мінск.

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

т. 213-14-20

р/р 3632900003054

у ф-ле № 510

АСБ «Беларусбанк»,

МФО 153001603.

ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ

Сумеснае таварыства з абмежаванай
адказнасцю «Эвэлайн»

ЛПІ 02330/0552717 ад 25.04.2009.

220033, г. Мінск,

вул. Рыбалкі, д. 9, оф. 23.

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:

**МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ**

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

4(102)'2014

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.

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Інавацыі

- Г. Вячорка.* Кіраванне самастойнай работай студэнтаў ва ўмовах мадэрнізацыі вышэйшай адукацыі 3
- В. Цапкала, В. Старжынскі, В. Паўлава.* Інструменты павышэння якасці ў сферы ІТ-адукацыі
Парка высокіх тэхналогій Рэспублікі Беларусь 8
- Т. Савіцкая, І. Кімленка, Д. Грыншпан.* «Зялёная» хімія – адукацыйная платформа для «зялёнай» эканомікі
Рэспублікі Беларусь 11

Мерыдыяны інтэграцыі

- Т. Цітова.* Вопыт Еўрапейскага саюза па фарміраванні інстытуцыйных і прававых асноў
міжнароднай мабільнасці студэнтаў 16

Прызначэнні 7, 20

Методыка

- В. Хвалько.* Аўтарскі метады ацэньвання рашэнняў тэставых заданняў па фізіцы
падчас цэнтралізаванага тэсціравання 21

Скарбніца вопыту

- А. Вабішчэвіч, М. Янцоў.* Выкарыстанне камп'ютарных тэхналогій
для фарміравання інжынернага мыслення 24

Навуковыя публікацыі

- Н. Джыга.* Канцэптуальнае забеспячэнне эмпірычнага даследавання
стварэння прадуктыўнага суб'екта адукацыі 26
- А. Еўстрацьеў.* Праблемы суб'екта гісторыі 34
- Д. Буднік.* Прафесійна значныя якасці асобы будучых спецыялістаў 39
- Я. Канаўко.* Дынаміка прафесійных якасцей студэнтаў тэхнічных УВА 43
- В. Барабаш.* Развіццё асноў прафесійнай кампетэнтнасці ва УВА 47
- М. Дугіна.* Псіхалага-педагагічныя ўмовы фарміравання асобаснай пазіцыі супрацоўнікаў
у працэсе сумеснай дзейнасці 51
- І. Сяльцова.* Сістэма каштоўнасцей выхаванцаў дзіцячага дома і падлеткаў з поўных сем'яў:
параўнальны аналіз 54
- І. Махнач.* Ключавыя аспекты ўзаемадзеяння дзяржаў Балтыйскага рэгіёна
ў галіне забеспячэння энергетычнай бяспекі 57
- І. Фралова.* Французская сацыялістычная партыя ў 2002–2012 гг.: доўгае вяртанне да ўлады 60

Падзея 64

Інавацыі

Рэалізацыя стандартаў вышэйшай адукацыі трэцяга пакалення ў беларускіх установах вышэйшай адукацыі мае на ўвазе ўкараненне ў навучальны працэс сучасных адукацыйных сістэм (модуляў), адэкватных кампетэнтнаснаму падыходу. Да ліку такіх сістэм трэба адносіць і мадэлі кіруемай самастойнай работы студэнтаў. Прапануем уважаным чытачам артыкул дацэнта Палескага дзяржаўнага ўніверсітэта Г. Ф. Вячоркі выгада на адрозніваецца шырокім параўнальна-аналітычным аглядам айчынных і замежных публікацый і падыходаў на праблеме кіруемай самастойнай работы студэнтаў, а таксама аргументаванай аўтарскай пазіцыяй у плане метадалогіі і класіфікацыі кіруемай самастойнай работы студэнтаў на аснове функцыянальнага падыходу.

**Вядучы рубрыкі
прафесар А. В. Макараў**

Управление самостоятельной работой студентов в условиях модернизации высшего образования

Г. Ф. Вячорко,

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

Модернизировать высшее образование – значит усовершенствовать его, привести в соответствие с требованиями времени. Интенсификация международных взаимоотношений, наукоемкие, информационно-коммуникативные технологии в производстве и других сферах общественной жизни, а также возрастающая личностная ценность высшего образования задают векторы развития нашей системы высшего образования в русле общемировых тенденций. А это прежде всего гуманизация образования, его диверсификация, стандартизация, многоуровневость, фундаментализация, информатизация и непрерывность.

Современная система высшего образования призвана формировать не только будущую социальную элиту, но и многочисленные слои работников умственного труда для разных сфер экономики, культуры, управления. Отсюда – неизбежная массовизация высшего образования, в том числе и широко развернувшаяся в нашей стране.

И несмотря на то, что Республика Беларусь формально не является участницей Болонского процесса, мы уже перешли на двухуровневую систему высшего образования и дифференцированные сроки обучения в высшей школе, все больше ориентируем наши образовательные стандарты на общеевропейские, сохраняя лучший отечественный опыт, постепенно внедряем в образовательный процесс компетентностный подход, начинаем осваивать адекватную ему систему кредитно-модульного обучения, балльно-рейтинговую систему контроля и оценки учебных достижений студентов. Одновременно на всех уровнях формируется система

менеджмента качества высшего образования. Вместе с тем модернизация высшего образования должна учитывать национальные специфические условия.

Радикальному изменению подвергся цикл социально-гуманитарных дисциплин, что, естественно, вызвало некоторую настороженность и критическое отношение определенной части профессорско-преподавательского состава [1]. Указанные изменения приняты к исполнению и сформулированы в «Концепции оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования», утвержденной в Министерстве образования Республики Беларусь [1]. В этой концепции предусмотрена не только корректировка структуры цикла СГД (перенос физкультуры и иностранного языка в другие образовательные циклы, обязательные интегрированные образовательные модули и вспомогательные модули по выбору), но и корректировка соотношения часов аудиторной и самостоятельной работы студентов.

О необходимости переноса акцента с аудиторной подготовки студентов на самостоятельную учебную работу говорил А. И. Жук еще до утверждения указанной Концепции: «Необходимо также предусмотреть увеличение доли самостоятельной работы студентов (она должна быть обеспечена всем необходимым и быть контролируемой). Именно здесь важный ресурс качества подготовки, ее гибкости и индивидуализации и одновременно снижения “голосовой” (аудиторной) нагрузки ППС. У преподавателя появится больше времени для научной, инновационной деятельности, подготовки к занятиям с использованием самых современных знаний. Акцент в работе ППС должен быть смещен на консультации, педагогическое сопровождение и обеспечение творческого, исследовательского учебного процесса» [2; 3].

Кроме того, по заданию Министерства образования был разработан макет образовательного стандарта первой ступени высшего образования третьего поколения, в котором

определено: «В целях усиления практико-ориентированной направленности компетентностно-ориентированной подготовки студентов/выпускников вузам предоставлено право переводить до 40 % предусмотренных типовым учебным планом по специальности аудиторных занятий в управляемую самостоятельную работу» [3, с. 120].

Требования к организации этой работы изложены в Письме Министерства образования Республики Беларусь «Об организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования в 2013/2014 учебном году»: «В 2013/2014 учебном году планирование и организация самостоятельной работы обучающихся осуществляется в соответствии с Положением о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей), утвержденного приказом Министра образования Республики Беларусь от 27.05.2013 № 405. На основе данного Положения УВО разрабатывает Положение о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей), в котором отражает технологию ее организации и проведения в конкретном УВО.

Управляемая самостоятельная работа должна обеспечиваться доступностью, качеством научно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса, эффективной системой контроля и способствовать усилению практической направленности обучения. При организации управляемой самостоятельной работы необходимо обеспечить активную роль обучающихся в самостоятельном получении знаний и систематическом применении их на практике».

Положению о самостоятельной работе студентов [4] предшествовала большая опытно-экспериментальная работа. В Центре проблем развития образования (БГУ) в 2004–2009 гг. была реализована специальная университетская программа «Совершенствование организации, обеспечения и контроля качества самостоятельной работы студентов» [5]. Немало статей по этой проблеме было опубликовано в последние годы и в научно-педагогических изданиях постсоветских стран, особенно тех, которые вошли в Болонский процесс.

Анализ этих и других, в том числе электронных, источников позволяет обратить внимание на то, что в них нет единого представления о видах самостоятельной работы студентов. Более того, есть классификации, которые не способствуют, а, скорее, усложняют или затрудняют технологизацию управления этой работой. Например, в одной из статей [8] авторы выделяют 16 (!) видов учебной деятельности студентов, где из 8 (!) видов самостоятельной работы четыре вида называют управляемой самостоятельной работой.

Таким образом, по мнению авторов, получается, что управляемая самостоятельная работа студентов может быть контролируемой и неконтролируемой. Но с точки зрения теории управления или менеджмента это полный абсурд, ибо управления в научном его понимании без контроля не бывает. Контроль является одной из основных функций управления наряду с планированием, организацией, координацией и мотивацией. Управ-

ление предполагает контролирование, т. е. «наблюдение с целью проверки, а также саму проверку» [5].

Самостоятельная работа студентов (СР) делится на управляемую самостоятельную работу (УСР), контролируемую самостоятельную работу (КСР) и самообразование студентов (СО). Эти виды самостоятельной работы рассматриваются как «три основных подхода к организации самостоятельной учебной деятельности студентов...и...отличаются по двум критериям: активности субъектов образовательного процесса и осознанности участия в учебной деятельности» [9, с. 63]. И там же: «Управляемая самостоятельная работа предусматривает более высокий уровень активности студентов, преподаватель выступает в качестве модератора, он не только контролирует учебную деятельность, но и стимулирует ее. Такая работа обязательно предполагает наличие целеполагания» (выделено мной. – Г. В.). Как видим, и здесь налицо смешение или смещение понятий: организация как одна из функций управления оказывается «впереди управления», а планирование как функция управления ограничивается общим целеполаганием.

Министерство образования Республики Беларусь самостоятельную работу студентов (СР) определяет как «вид учебной деятельности обучающихся в процессе освоения образовательных программ высшего образования, осуществляемой самостоятельно вне аудитории (в библиотеке, научной лаборатории, в домашних условиях и т. д.) с использованием различных средств обучения и источников информации», а управляемую самостоятельную работу (УСР) – как «выполняемую по заданию и при методическом руководстве лица из числа профессорско-преподавательского состава и контролируемую на определенном этапе обучения преподавателем» [4]. Однако с учетом сложившихся у нас реалий более адекватным было бы управляемую самостоятельную работу называть полностью управляемой самостоятельной работой студентов (ПУСР), а контролируемую самостоятельную работу – частично управляемой (ЧУСР).

Желательно, чтобы вся самостоятельная работа студентов была управляемой со стороны профессорско-преподавательского или учебно-методического состава, как это практикуется в западных университетах, где управлением этой работой занимаются специальные консультанты (тьюторы). То же самое предусмотрено и в рекомендациях Министерства образования Российской Федерации [16]. Там же подробно установлены обязанности и права «академического консультанта».

К сожалению, на нынешнем этапе модернизации системы высшего образования у нас таких возможностей нет. Поэтому в ближайшее время ПУСР, образуемая из переведенных аудиторных часов, и ЧУСР будут лежать в основном на плечах наших преподавателей.

Но для этого должна быть разработана достаточно простая, понятная, технологичная и эффективная инвариантная модель ПУСР как основа для вариативных моделей. Именно в таком направлении продолжает открытую для сотрудничества научно-методическую работу по этой теме коллектив ка-

федры проектирования систем высшего образования РИВШ (зав. кафедрой и ведущий рубрики «Инавацыі» журнала «Вышэйшая школа» – профессор А. В. Макаров) [9, с. 64].

Анализируя публикации по данной тематике, можно выделить несколько подходов авторов к управлению самостоятельной работой студентов. Это «*поэтапный*» [5], «*компетентностный*» [6], «*индивидуально-типологический*» [11] и «*интегративный*» подходы [10, с. 154]. Хотелось бы предложить еще один подход – функциональный с позиций теории управления, а точнее, педагогического менеджмента. Это позволит в определенной мере преодолеть тот разрыв, отсутствие согласованности, правильного соподчинения понятия «*управление*» и его функций – планирования, организации, координации, мотивации и контроля.

Начало функционального подхода к управлению самостоятельной работой студентов можно обнаружить в некоторых публикациях. Например, О. А. Виницкая обращает внимание на то, что «*сущность управления самостоятельной работой заключается в его функциях: планировании, организации, координации и контроле*» [7, с. 88]. Здесь не выделена функция мотивации, хотя автор опирался на результаты диссертационного исследования И. В. Афанасьевой, в котором рассматриваются содержательные стороны современной теории педагогического менеджмента применительно к управлению самостоятельной работой учащихся лица [12], а также на диссертационное исследование Г. Н. Юшко об организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения [13].

Функции управления самостоятельной работой студентов рассматриваются в публикации А. В. Перевозного: «*На всем протяжении самостоятельной работы преподаватель может выполнять следующие основные функции: мотивирующую, консультирующую, координирующую, контролирующую*» [17, с. 170]. К сожалению, и здесь названы не все основные функции управления, а именно функции планирования и организации. В более полном наборе функции УСРС (планирование, организация, контроль, мотивация) представлены в публикации доцента БГУКИ С. А. Павловой [10, с. 158–161].

Чтобы в полной мере раскрыть сущность функционального подхода к УСРС, обратимся к основам теории педагогического менеджмента. Крупнейший российский специалист в этой области В. П. Симонов определяет педагогический менеджмент как «*комплекс принципов, методов организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности*» [18]. Под образовательным процессом здесь подразумеваются: учебно-воспитательный процесс, учебно-познавательный процесс и самообразовательный процесс, управление которым в контексте данной статьи нас больше всего интересует. И. П. Подласый главные задачи педагогического менеджмента формулирует следующим образом: «*Постановка целей и задач, планирование процесса, ресурсное обеспечение процесса, обеспечение высокой мотивации участников, контроль и коррекция процесса, анализ результатов*» [19, с. 516]. Отсюда нетрудно выделить как

основные функции УСРС (планирование, организация, коррекция, контроль, мотивация), так и дополнительные (целеполагание, прогнозирование, анализ и учет результатов работы, коммуникация и принятие решений).

УСРС – это достаточно сложная система, в которой можно выделить шесть уровней: Министерство образования, ректорат, деканат, кафедра, преподаватель, студент (уровень самоуправления). При этом каждому из уровней в большей или меньшей мере присущи все перечисленные выше функции, имеющие свое специфическое содержание.

Например, на уровне Министерства – это стратегическое планирование, включающее определение видов самостоятельной работы и рекомендуемые ее объемы через образовательные стандарты, образовательные программы, типовые учебные планы и программы; организация самостоятельной работы посредством разработки и утверждения Положения о самостоятельной работе, в том числе и так называемой УСР; координация УСР на основе анализа и учета практического опыта путем проведения научно-методических семинаров, направления на места инструктивно-методических писем Министерства образования и т. п.; мотивация путем включения УСР в учебную нагрузку ППС, а также возможного снижения ее норм с учетом того, что в инновационных условиях преподаватели вынуждены будут больше времени тратить на профессиональное самосовершенствование, модернизацию содержания обучения, технологизацию и электронную информатизацию форм, методов и средств педагогической деятельности, разработку собственных технологий управления УСР и их реализацию в работе со студентами; **контроль** в ходе аттестаций, других видов и форм министерских проверок образовательного процесса, в том числе и состояния УСР.

В общих чертах охарактеризуем основные функции предполагаемого УСРС на уровне преподавателя. При этом будем учитывать, что деление системы или процесса управления на функции порой является условным. Во многих случаях они пересекаются, взаимно проникая одна в другую. То же самое можно сказать и об уровнях, когда, например, преподаватель, выполняя свои функции, тем самым выполняет функции кафедры.

Исследуя актуальные проблемы самостоятельной работы студентов, представители Российского университета дружбы народов пишут: «*На время ведения учебного процесса преподаватель превращается в менеджера. В его распоряжении соответствующие инструменты: определение целей образовательного процесса и планирование их достижения, организация всех видов деятельности студентов, вовлечение их в активную повседневную учебную работу и формирование стимулов, контроль, оценка результатов и корректирующие действия, коммуникация и принятие решений. Цели должны быть реальными и достижимыми, доведены до студента в ясной и четкой форме*» [14, с. 104]. Там же можно вычленил и основное содержание некоторых управленческих функций преподавателя.

Вкратце изложим рекомендации преподавателю по управлению самостоятельной работой студентов на основе функционального подхода:

1. Планирование УСР преподавателем связано с определением целей, путей и средств их достижения. При этом должен быть хорошо продуман весь процесс управления: от его организации до мотивации и контроля учебных достижений студентов. В зависимости от наличия и доступности курса лекций, учебника или электронного УМК планируются объем и тематика УСР, а также различной формы и сложности задания для студентов (в том числе индивидуальные) для последующего утверждения на кафедре, мероприятия по материально-техническому оснащению и учебно-методическому сопровождению УСР. Планируемая работа отражается в индивидуальном плане преподавателя и учебной программе (на титульном листе, в пояснительной записке, в учебно-методической карте, в разделе «*Информационно-методические материалы по дисциплине*»).

2. Организация УСР преподавателем направлена на создание оптимальных условий для своевременного выполнения всеми студентами запланированных работ с необходимым уровнем качества. Для этого им разрабатываются учебные задания различного уровня продуктивности так, чтобы по своему объему и сложности они органично вписывались в разрабатываемые планы-графики (особенно в условиях модульного обучения). На первом аудиторном занятии эти планы-графики и задания объясняются и доводятся до студентов, включая предстоящие формы и сроки отчетности и контроля, а также методические указания по рациональному выполнению заданий. Организация предполагает практические действия преподавателя по материально-техническому оснащению и приобретению или разработке полноценного учебно-методического обеспечения УСР. Преподаватель не должен допустить, чтобы все занятия по дисциплине были поставлены в начале или в конце семестра. Они должны распределяться равномерно.

3. Коррекция УСР проводится в целях устранения проблем, затруднений, испытываемых студентами при ее выполнении. Причины этих затруднений могут быть выяснены в ходе анализа результатов промежуточного контроля, а также в ходе проводимых коллоквиумов, общих и индивидуальных консультаций, бесед со студентами. Отличие коллоквиума от консультации в том, что в первом случае вопросы задает преподаватель, а во втором – студенты. При беседе вопросы и ответы предполагаются с обеих сторон. Возможно также совмещение этих форм работы со студентами в целях коррекции УСР. Причины затруднений могут быть как организационными, так и методическими. После их выяснения преподаватель обязан принять все меры для их устранения. Функцию коррекции можно назвать также *регулирующим*, когда речь идет о ликвидации отклонений от планов, графиков, расписания, от стиля активного сотрудничества со студентами и т. д.

4. Мотивация предполагает действия преподавателя, направленные на активизацию УСР, на раскрытие ее ценностно-смыслового значения для студентов, которых нужно на деле убедить, что УСР – это специфически вузовская форма обучения, в отличие от школьной или даже аудитор-

ной формы обучения в вузе, где обучающимся традиционно предлагается педагогически адаптированный (готовый к запоминанию) учебный материал. Функция мотивации в подобных случаях сводится к формированию потребностей, убеждений, интересов и желаний студентов.

В целях мотивации преподаватель должен в учебных заданиях, на консультациях и т. д. постоянно подчеркивать значение УСР для будущей профессиональной деятельности, использовать накопительные системы оценок в баллах для самоутверждения студентов, а также для облегчения сдачи итоговых зачетов и экзаменов по дисциплине.

Эффективными внешними побудителями (стимулами) активности студентов могут быть включение результатов УСР в курсы лекций и учебные пособия; придание заданиям творчески-исследовательского характера; использование компьютерных программ с мультимедийными, игровыми элементами, постоянно текущим тестовым контролем. Это могут быть и представления студентов к различным формам поощрения (повышенные стипендии, премии, грамоты), а также наказания (несвоевременное выполнение заданий – более низкий балл, невыполнение – недопуск к итоговому экзамену). В связи с этим важным фактором мотивации является также систематический контроль УСР. Для мотивации важен и личный пример преподавателя как хорошего организатора, искренне заинтересованного в успехах своих студентов.

5. Контроль УСР позволяет преподавателю измерять и оценивать выполнение студентами запланированных заданий, получить информацию для своевременного выявления недостатков и выработки корректирующих действий. Например, низкие оценки текущего контроля у большинства студентов являются основанием для внесения изменений в ее организацию.

Согласно «Положению о самостоятельной работе» контроль УСР должен проводиться по графику, утвержденному в деканате. Там же указывается, что «*виды и формы контроля УСР определяются учебной программой в соответствии с требованиями образовательного стандарта с учетом поставленных целей, задач, научно-методической, организационной, материально-технической обеспеченности учебной дисциплины, ее специфики, уровня сложности и логики изучения*». Перечисляются и возможные фонды оценочных средств: типовые задания, вопросы для контрольных работ, тестовые задания различной формы и т. п. В целях реализации новейших образовательных стандартов важным условием эффективного контроля должно стать также повсеместное внедрение балльно-рейтинговой системы оценки учебных достижений студентов, а также использование для УСР компьютерных обучающе-контролирующих программ, позволяющих студентам самостоятельно контролировать уровень усвоения учебного материала.

Таким образом, управляемая самостоятельная работа – это самостоятельная учебная работа студента по овладению общекультурными и профессиональными компетенциями, планируемая, организуемая, корректируемая, стимулируемая и контролируемая преподавателем.

Список литературы:

1. Приказ Министра образования Респ. Беларусь от 22.03.2012 № 194 (Сайт М-ва образования Респ. Беларусь).
2. Жук, А. И. Тенденции и перспективы развития национальной системы высшего образования / А. И. Жук // Вышэйшая школа. – 2011. – № 6. – С. 3–5.
3. Макаров, А. В. Особенности белорусских стандартов высшего образования третьего поколения и проблемы их реализации / А. В. Макаров // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 11-й Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 30 окт. 2013 г. – Минск: РИВШ. – 2013. – С. 117–123.
4. Положение о самостоятельной работе студентов (курсов, слушателей): утв. приказом Министра образования Респ. Беларусь 27.05.2013, № 405 (Сайт М-ва образования Респ. Беларусь).
5. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов (дидактический аспект) / БГУ, кафедра педагогики и проблем развития образования, Центр развития проблем образования; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск, 2005.
6. Дроздова, Н. В. Компетентностный подход проектирования моделей самостоятельной работы студентов / Н. В. Дроздова // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 7-й междунар. науч.-метод. конф., Минск, 1–2 нояб. 2005 г. – Минск: РИВШ. – 2005. – С. 280–281.
7. Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 16–17 нояб. 2006 г. / БГУ, ист. фак-т. – Минск, 2006.
8. О классификации учебной деятельности студента высшего учебного заведения / А. С. Гаркун [и др.] // Вышэйшая школа. – 2006. – № 2. – С. 21–24.
9. Инвариантная и вариативные модели управляемой самостоятельной работы студентов / А. В. Макаров [и др.] // Вышэйшая школа. – 2007. – № 1. – С. 57–64.
10. Шляхі павышэння эфектыўнасці кіруемай самастойнай работы студэнтаў: матэрыялы навук.-метаад. канф., 14 лют. 2008 г. / рэдкал.: Р. А. Ровіна (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск: БДУКМ, 2009.
11. Белокоз, Е. И. Индивидуально-типологический подход как средство управления самостоятельной работой студентов / Е. И. Белокоз. – Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2012.
12. Афанасьева, И. В. Особенности педагогической технологии управления самостоятельной работой учащихся в техническом лицее: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / А. В. Афанасьева. – М., 1999.
13. Юшко, Г. Н. Научно-дидактические основы организации работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г. Н. Юшко. – Ростов н/Д, 2001.
14. Сенашенко, В. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы / В. Сенашенко, В. Н. Жалнина // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 103–109.
15. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – 18-е изд. – М.: Рус. яз., 1986.
16. О Примерном положении об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц: письмо Минобрнауки РФ от 09.03.2004 № 15-55-357ин/15.
17. Высшая школа: проблемы и перспективы: 11-я Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 30 окт. 2013 г. – Минск: РИВШ, 2013.
18. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом / В. П. Симонов. – 2-е изд. – М.: Рос. пед. о-во, 1997.
19. Подласый, И. П. Педагогический менеджмент. Педагогика: учебник / И. П. Подласый. – М.: Юрайт-Издат, 2009.

30 июня 2014 г. Президент Беларуси дал согласие на назначение первым заместителем Министра образования В. А. Богуша.

Министр образования С. А. Маскевич 1 июля представил своего нового заместителя коллективу ведомства.



Богуш Вадим Анатольевич родился в 1975 г. в г. Бобруйске Могилевской области.

Закончил факультет радиотехники и электроники Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники. В 2000 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата технических наук. Работал доцентом кафедры сетей и устройств телекоммуникаций, кафедры защиты информации, заведующим кафедрой метрологии и стандартизации БГУИР, проректором по учебной работе, проректором по научной работе Академии управления при Президенте Республики Беларусь, заместителем Председателя Национального статистического комитета Республики Беларусь.

В 2007 г. защитил докторскую диссертацию и получил звание доктора физико-математических наук. Вадим Анатольевич удостоен стипендии Президента Республики Беларусь, присуждаемой талантливым молодым ученым. Автор более 140 научно-исследовательских и учебно-методических работ, в том числе 5 монографий, более 40 научных статей в рецензируемых журналах, 4 патентов Республики Беларусь, 8 учебно-методических пособий. Под его руководством ежегодно защищаются 1–2 магистерские диссертации. Область научных интересов связана с исследованием проблем управления безопасностью, электромагнитной и информационной безопасности в технических системах, разработкой теоретических основ и методов создания новых элементов и материалов для электронной техники, включая изделия микро- и нанoeлектроники; разработкой и применением информационно-коммуникационных систем, сервисов в системах управления, учебном процессе и научной деятельности.

Инструменты повышения качества в сфере ИТ-образования Парка высоких технологий Республики Беларусь

В. В. Цепкало,

директор, Парк высоких технологий;

В. П. Старжинский,

доктор философских наук, профессор,
Белорусский национальный технический университет;

О. Н. Павлова,

старший преподаватель,
Барановичский государственный университет

*Кредо ИТ-тренера Парка высоких технологий
(ПВТ) Республики Беларусь:*

- *Объяснять сложные вещи надо так, чтобы даже 7-летний ребенок понял.*

- *«Дать представление о...», «Познакомить с...» и т. п. – это не цель обучения, а стремление уйти от ответственности за результат.*

- *Не знать ответ на вопрос обучаемого не стыдно – стыдно не знать, как привести его к ответу.*

- *Учебные материалы должны быть авторскими – т. е. такими, которых в Интернете не найдешь.*

- *Скорее всего, после первого же занятия эти авторские учебные материалы можно будет найти в Интернете, и это здорово.*

- *Все, что может быть вынесено на самостоятельную работу, должно быть именно туда и вынесено.*

- *Ярлык «необучаемый» можно вешать только на преподавателя.*

- *Преподаватель – это не тот, кто дает знания, а тот, кто умеет организовать деятельность по получению и применению знаний.*

- *Отвечать придется не за тех, кого учишь, а за тех, кого научил.*

В 2012 г. ПВТ заработал первый 1 млрд долларов. В него входит 118 компаний-резидентов, а общее количество работающих специалистов в области информационных технологий приблизилось к 14 тысячам. Резиденты ПВТ Республики Беларусь регулярно входят в рейтинги ведущих ИТ-компаний, составляемые авторитетными отраслевыми журналами и ассоциациями. ПВТ Республики Беларусь является крупнейшим ИТ-кластером в Центральной и Восточной Европе. Он продолжает внедрять новейшие решения и разработки на белорусских предприятиях и в государственных учреждениях, реализовывать ряд образовательных проектов, позволивших студентам освоить самые современные технологии. Тем самым Беларусь повышает конкурентоспособность своей экономики и движется навстречу информационному обществу.

История развития информационных технологий в Беларуси насчитывает более 50 лет и отнюдь не сводится к истории становления ПВТ. Речь идет о системе подготовки инженерных кадров, которая во многом соответствует лучшим мировым стандартам. Ее особенность заключается в том, что, в отличие от Индии, Китая и других стран, в Беларуси молодые люди получают фундаментальное образование. Это подтверждают выступления белорусских студентов на чемпионатах мира по программированию, где наши программисты постоянно входят в число лучших. Немаловажно и то, что растущая ИТ-индустрия Республики Беларусь создает рабочие места для молодых специалистов, имеющих возможность получить высокооплачиваемую работу.

Беларусь не обладает значимыми природными ресурсами, в ее недрах нет газа, металла, однако наша страна располагает серьезным интеллектуальным ресурсом. И наша важнейшая задача – максимально использовать этот ресурс. Для этого нам предстоит повысить, во-первых, престиж технического образования, а во-вторых, его качество.

ПВТ проводит многокомпонентную образовательную политику, содержащую ряд инновационных инструментов повышения качества высшего инженерного образования. Повышение качества образования начинается с проектов в сфере средней школы. Именно поэтому проводится большая пропагандистская, просветительская и профориентационная работа в системе общего среднего образования республики. Администрация парка и представители компаний-резидентов регулярно участвуют в республиканских методических семинарах по информатике, встречаются с педагогической общественностью и учащимися, проводят ознакомительные экскурсии в компании-резиденты ПВТ и организуют чествование победителей международных олимпиад по математике и информатике. Парк выступает одним из главных спонсоров Республиканской олимпиады по информатике.

Одной из основных функций администрации Парка является координация деятельности между системой высшего инженерного образования Республики Беларусь и резидентами ПВТ. Ни одна система образования в мире не успевает за изменениями ИТ, настолько они стремительны.

Компании-резиденты ПВТ заинтересованы в подготовке вузами квалифицированных молодых специалистов и ежегодно предоставляют им более 300 рабочих мест. С этой целью в вузах страны созданы и поддерживаются совместные учебно-научные лаборатории, направляются средства на укрепление материально-

технической базы вузов, системно проводятся специальные образовательные курсы, бесплатные семинары и тренинги для преподавателей и практические занятия для студентов.

Сегодня действует более 50 совместных лабораторий компаний-резидентов с ведущими техническими вузами, в них инвестировано более 2 млн долларов США. Лаборатория представляет собой оборудованное компьютерной техникой помещение с презентационными возможностями, обеспечивающими проведение в реальном времени интернет-конференций и тренингов для преподавателей. Такие лаборатории – это не просто учебные классы, но и каналы, по которым ПВТ и его резиденты имеют возможность передавать практический опыт в систему высшего образования. Студенты уже на пятом курсе имеют возможность работать на определенную ИТ-компанию, проходить тренинги, обучаться работе в коллективе, чтобы к окончанию университета успешно влиться в производственный процесс. Компании финансово и организационно поддерживают различные международные конкурсы и соревнования с участием студентов вузов.

В настоящее время все профильные технические вузы страны активно работают с администрацией Парка и его резидентами в части совершенствования подготовки востребованных ИТ-специалистов. Взаимодействие сводится не только к совместным лабораториям и «точечным» мероприятиям, связанным с подготовкой преподавателей. В последнее время сотрудничество выходит на новый уровень. К примеру, в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники открылся первый в Беларуси инкубатор бизнес-проектов в сфере информационных технологий. Это подразделение, созданное при поддержке ИТ-компаний «Системные технологии», помогает развитию начинающих ИТ-проектов и компаний. Студенты и предприниматели в сфере высоких технологий могут прийти в инкубатор и бесплатно получить бизнес- или юридические консультации по своему проекту. Кроме того, специалисты инкубатора объявили о запуске образовательной программы тематических встреч и открытых семинаров. Таким образом, активная поддержка компаний-резидентов ПВТ всех технических вузов Республики Беларусь дает возможность получать практические навыки, современные знания о передовых технологиях в научно-производственных лабораториях.

ПВТ провел опрос всех компаний-резидентов, предложил обозначить «горячие» темы в этой области и представить свое видение решения проблем, поддержал инициативу проведения специальных курсов повышения квалификации для преподавателей учебных заведений. Вузы, в свою очередь, предоставили список лиц, которые заинтересованы пройти такие курсы, и с 2011 г. в Белинформцентре работает постоянно дей-

ствующий семинар, в рамках которого преподаватели вузов могут бесплатно пройти как теоретическую, так и практическую подготовку на базе компаний ПВТ. Такое тесное сотрудничество способствует обретению системой образования нового качества. ИТ-образование становится непрерывным, а специалист, для того чтобы оставаться профессионалом высокого уровня, получает возможность обучаться постоянно. Располагая самыми актуальными знаниями, преподаватели смогут донести их и до студентов.

Расширяются международные связи ПВТ. В 2009 г. был получен международный грант и создан Белорусско-индийский учебный центр в сфере информационных технологий. Средства гранта были использованы на приобретение технических средств, приглашение индийских консультантов, повышение квалификации белорусских специалистов – будущих преподавателей Центра посредством обучения в Индийском центральном национальном учебном центре компьютерных технологий. Основной класс центра действует на территории администрации ПВТ, удаленные учебные классы открыты в технических университетах Бреста, Витебска, Гродно и Гомеля.

В рамках работы центра в республику уже поступило необходимое оборудование, которое обеспечивает возможность дистанционного обучения по всем направлениям информационных технологий в русскоязычном пространстве. Предоставленная учебная литература отправлена в региональные вузы. Сформирован каталог 10 тысяч книг на ИТ-тематику, с помощью которого работники компаний смогут заказать нужную им литературу. Стартовали программы по повышению квалификации ИТ-специалистов, а также переподготовке специалистов с базовым техническим образованием. Ведется реконструкция отдельного здания для этого центра.

На базе Белорусско-индийского учебного центра в ПВТ стартовала новая образовательная программа для профессорско-преподавательского состава профильных кафедр высших учебных заведений страны. Преподавателям предлагается участие в бесплатных практических семинарах, которые ведут высококвалифицированные тренеры из компаний-резидентов Парка. В марте 2012 г. прошли три практических семинара на тему «Гибкие методологии управления ИТ-проектами». В них приняли участие более 60 преподавателей из 10 вузов, которые на практике освоили применение «гибких методологий» семейства Agile в условиях промышленной разработки программного обеспечения.

Например, в ходе первого семинара были предложены новые образовательные технологии путем использования системы видеоконференцсвязи. Это позволило организовать трансляцию занятий по сети Интернет в режиме онлайн из учебного центра Парка в Минске в Гродненский государственный университет имени Янки Купалы и Витебский государственный

университет имени П. М. Машерова одновременно. В качестве тренеров выступили ведущие специалисты минского центра разработки «Эквиджен Сервисис». Семинар включал теоретическую и практическую части, где специалисты «Эквиджен Сервисис» рассказали о существующих современных подходах к ведению ИТ-проектов, подробно остановившись на инженерных и организационных практиках, применяемых в рамках Agile-подхода. В ходе занятий преподаватели познакомились с основными концепциями и принципам гибких методологий, освоили технику совместного конструирования, изучили интеграционное и модульное тестирование.

Кроме того, организованы курсы по переподготовке для тех, кто хочет сменить профессию и заняться программированием: после тестирования слушатели будут зачисляться в ИТ-компанию. Сейчас на пять вакансий программиста приходится только один специалист. А ведь основа инновационной экономики – это грамотные кадры. Сегодня весь мир стимулирует техническое образование. Эту же политику активно внедряет в жизнь и ПВТ.

В 2011 г. начал работу Образовательный центр ПВТ. Он запустил первые образовательные программы: «*Software Testing Engineer*» – для подготовки специалистов по тестированию программного обеспечения, «*Java Developer*» – для подготовки Java-разработчиков. В последующем были запущены программы «*NET Developer*», «*C++ Developer*», «*Web-design*», «*Английский для ИТ-специалистов*».

Обучение по каждой программе включает три уровня: базовый, углубленный, профессиональный, так что каждый слушатель имеет возможность пройти путь от новичка до настоящего профессионала. При этом каждая программа представляет собой систему учебных модулей, которые позволяют слушателям гибко формировать программы обучения под свои потребности и интересы. Образовательный центр ПВТ отличают квалифицированный преподавательский состав с обязательным опытом работы, высокая практическая составляющая в курсах программ и использование современных методов и технологий в учебном процессе. Каждый слушатель получает доступ к учебному порталу, раздаточный материал, а также имеет возможность получать консультации преподавателей на форумах, в скайпе, по e-mail. Образовательный центр налаживает тесные контакты с компаниями-резидентами ПВТ, что позволяет оказывать поддержку выпускникам в дальнейшем трудоустройстве.

Планируется получение гранта Всемирного банка на создание регионального образовательного центра для стран СНГ по разработке программного обеспечения для мобильных телефонов.

Вместо заключения приведем другие формы образовательной деятельности в сфере ИТ-технологий, которые выступают реальными инструментами повыше-

ния качества подготовки инженеров-программистов. Так, в ПВТ в сентябре 2012 г. была проведена «Неделя знаний»: как найти интересную и высокооплачиваемую работу. В октябре для студентов ФМО БГУ было организовано посещение ПВТ. В декабре 2013 г. был проведен форум по программной инженерии для студентов SEF.BY2Students-2012, ПВТ и Microsoft заключили договор о поддержке стартапов и ИТ-образования, состоялся мастер-класс «*ИТ-предпринимательство*» Юрия Зиссера, основателя проектов TUT.BY и hoster.by в Белорусском государственном экономическом университете в рамках совместного образовательного проекта БГЭУ и ПВТ.

В начале текущего года ПВТ организовал очередной тренинг по коммерциализации технологий и развитию бизнеса. Профессор Кент Миллингтон на базе БГУИР поделился со студентами своими знаниями о превращении задумки в эффективный стартап и опытом по повышению доходности бизнеса. Он предложил готовые рецепты коммерциализации идей, которые можно применить и в Беларуси. Визит известного в академических кругах профессора К. Миллингтона (Utah Valley University) является продолжением сотрудничества ПВТ с ведущими университетами США. Визит организован по просьбе ПВТ при поддержке американской стороны и будет способствовать повышению в Беларуси привлекательности инновационного предпринимательства в области информационных технологий. Посетители мастер-класса узнали о том, кто такой ИТ-предприниматель и какими личными и деловыми качествами он должен обладать, каковы общие принципы достижения успеха ИТ-проектов. Кроме того, они ознакомились с электронным учебным пособием «*Основы предпринимательства и права в ИТ-сфере*», которое разработано проектом ITLegalSolutions при поддержке ПВТ, научно-технологической ассоциации «*Инфо-парк*» в сотрудничестве с представителями ведущих белорусских ИТ-компаний. Пособие содержит уникальный опыт ведущих экспертов ИТ-сферы Беларуси и ориентировано на обучение будущих ИТ-специалистов и предпринимателей.

Таким образом, специфика применения инструментов повышения качества в инженерном образовании заключается в симбиозе современной науки, образования и бизнеса. Основная форма реализации этих инструментов – осуществление совместных образовательных проектов, позволяющих студентам получить не только высокотехнологичные знания, но и встретиться с представителями ведущих мировых и белорусских ИТ-компаний. В неформальной обстановке предоставляется возможность узнать о тенденциях развития ИТ-отрасли в республике, особенностях основания и ведения собственного ИТ-бизнеса, истории возникновения популярных белорусских и мировых программных продуктов и интернет-проектов и секретах их успеха.

«Зелёная» химия — образовательная платформа для «зелёной» экономики Республики Беларусь

Т. А. Савицкая,
кандидат химических наук, доцент,
И. М. Кимленко,
кандидат химических наук, доцент,
Д. Д. Гриншпан,
кандидат химических наук, профессор;
Белорусский государственный университет

«Зелёная экономическая инициатива», которую сегодня поддерживает более 20 стран, была выдвинута Программой развития ООН по окружающей среде (UNEP) в 2008 г. В ней было дано определение «зелёной экономики» как низко углеродсодержащей, ресурсоэффективной и социально инклюзивной. Спустя три года Генеральный директор ООН Ирина Бокова, подводя итоги 2011 года и намечая приоритеты на 2012 г., подчеркнула, что необходимо строить не только «зелёную» экономику, но и «зелёное» общество.

С тех пор прошло не так много времени, однако можно уже не сомневаться в том, что поворот к «зелёному» укладу происходит во всех сферах жизни людей, причем в планетарном масштабе. Вся идеология современности имеет оттенок «зелёного». Так, на конференции ООН по устойчивому развитию (Rio + 20) в Рио-де-Жанейро (Бразилия) 20–22 июля 2012 г. была обозначена острая необходимость осуществления технологических инноваций и сформулированы требования к «зелёным» технологиям. В этом же году в Национальном сообщении [1] были указаны направления и принципы перехода Республики Беларусь к «зелёной» экономике, которая рассматривалась в качестве важного инструмента обеспечения устойчивого развития и экологической безопасности нашей страны. В 2014 г. в рамках международного проекта «Зелёная экономика в Беларуси» Евросоюз выделил республике 12 млн евро на решение проблемных вопросов по охране окружающей среды.

Об актуальности идеи «зелёной» экономики можно судить даже по статистике запросов в поисковых системах: интерес к этой теме в последние годы постоянно растёт, в то время как число запросов на словосочетание «устойчивое развитие» падает, хотя и остается достаточно высоким. Причина заключается не в противопоставлении этих понятий, а в том, что «зелёная» экономика — это, по сути, практический подход к достижению устойчивого развития, указание пути, который позволит сформировать экономику завтрашнего дня.

«Зелёный» вектор экологизации просматривается во всех сферах деятельности общества. Так, в последнее время в различных публикациях и даже в стандар-

тах все чаще появляется термин «зелёное» строительство. В мировой практике это особая система оценки тех или иных строительных решений. Например, при строительстве здания в районе, где есть проблемы с чистой водой, любое решение, которое позволит экономить воду, будет иметь более высокий рейтинг. В Евросоюзе даже введена Директива 2010/31/EU от 19 мая 2010 г. об энергопотреблении зданий: страны-члены ЕС должны до 31 декабря 2020 г. обеспечить все вводимые в строй здания близким к нулевому значению потреблением энергии. Приветствуются решения, которые предполагают многократное использование материалов. Значительное внимание в «зелёном» строительстве уделяется методам математического моделирования, которые позволяют провести комплексный анализ воздействия различных факторов (ветер, солнечный свет, излишнее тепло, охлаждение зимой, работа системы вентиляции и кондиционирования и др.) уже на стадии концепции здания. Система «зелёного» строительства была востребована и использована на Олимпийских объектах в Сочи-2014. Сегодня развивается даже направление экограффити, где вместо обычных красок используется настоящий мох. После нанесения на стену он постепенно разрастается, принимая заданную форму. У таких зеленых украшений есть и практическая польза: они предохраняют здания от сырости и коррозии.

В повседневной жизни мы также сталкиваемся с различными оттенками «зелёного», и это прежде всего «зелёные» продукты. Так, по данным опроса [2], 95 % респондентов готовы приобретать «зелёные» товары, 75 % знают, что это такое, 63 % стараются найти «зелёные» товары на полках магазинов.

Современное образование пусть медленно, но поворачивается в сторону «зелёного». Если отойти от конкретных видов трудовой деятельности, то по содержанию, подходам и методам «образование для зелёной экономики» — это то же самое, что «образование для устойчивого развития». Это образование, от которого требуется эффективная подготовка творческих личностей, способных решать сложные проблемы инновационными способами. Для достижения такой модели образования необходим переход от репродуктивного подхода к креативному в организации образовательной системы и образовательного процесса, а также в содержании и методах преподавания. Иногда образование для «зелёной» экономики трактуется в более узком смысле, как образование, которое должно быть ориентировано на изменение структуры занятости, в частности, на повышение спроса на специалистов в секторе экологических технологий, товаров и услуг и, соответственно, на подготовку специалистов новых профессий, так называемых «зелёных»

воротничков», а также специалистов специфических квалификаций, например, специалистов по производству биотоплива и т. п. [3].

Концепция «зелёного» университета – «зелёного» кампуса (green campus) широко реализуется в зарубежных вузах. Международная программа UNEP в своем издании «*Greening Universities Toolkit*» определила цели и задачи «зелёных» университетов [4]. «Зелёный» университет ведет деятельность, направленную на защиту окружающей среды, включая снижение объёмов выбросов углекислого газа, раздельный сбор отходов, экономию воды и электричества, развитие экологической инфраструктуры, ведение просветительских программ. Его студенты участвуют в экопроектах и акциях, занимаются исследовательской и проектной работой по вопросам охраны окружающей среды. В 2009 г. американское интернет-издание «*Grist (Grist)*» определило страны, где самые «зелёные» университеты и колледжи планеты. В «зелёную когорту» вошли учебные заведения США, Великобритании, Канады, Коста-Рики и Шотландии. Так, Гарвардский университет, Лондонская школа экономики, Университет Копенгагена уже долгое время применяют принципы зелёной экономики и устойчивого развития в своей деятельности. В России стартовал проект «*Зелёные университеты для зелёной экономики*» Центра биоэкономики и экоинноваций экономического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова при поддержке компании «Тетра пак» и Всемирного фонда дикой природы (WWF) России. Главная цель проекта – воспитать специалистов нового поколения, которые в своей деятельности будут учитывать экологические факторы.

Существует даже «зелёный» рейтинг вузов (UI GreenMetric World University Ranking), цель которого – привлечение внимания академической общественности к решению проблем экологии. В 2013 г. в рейтинге принял участие 301 вуз из 61 страны. В лидирующей группе преимущество, как и в академических рейтингах, у вузов Великобритании и США. В ТОП-10, например, попали Ноттингемский университет (Великобритания), Университетский колледж Корка Национального университета Ирландии, Северо-Восточный университет (США), Университет Брэдфорда (Великобритания), Университет Коннектикута (США) и др. Однако по своему составу ТОП-10 «зелёного» рейтинга серьезно отличается от лидирующих групп наиболее авторитетных глобальных академических рейтингов университетов. Оценка в этом рейтинге осуществляется по критериям, среди которых специфические «экологические» индикаторы, характеризующие, например, общее отношение кампуса к природной среде, использование энергоэффективных приборов, программу утилизации университетских отходов и др.

Следует понимать, что когда говорят о «зелёных» университетах, то имеют в виду не содержание и методы обучения, а практический аспект, т. е. университет рассматривается как опытная площадка, организован-

ная по принципам устойчивости (ресурсоэффективность зданий и оборудования, рациональное потребление материалов и т. п.). Но, на наш взгляд, понятие «зелёный» университет следует рассматривать шире, принимая во внимание, что именно университеты, которые готовят специалистов, способных к инновационной деятельности, имеют также и высокий научный потенциал, и университетская наука сегодня – это потенциальный источник «зелёных» технологий и продуктов. Кроме того, именно в университетах, где ведется преподавание основ разнообразных наук, и существуют научные школы с многолетними традициями, могут быть созданы инновационные центры по сходящимся технологиям, т. е. таким технологиям, которые взаимодействуют друг с другом в процессе разработки новых продуктов. Например, нанотехнологии, биотехнологии, информационные и коммуникационные технологии, а также когнитивная наука – «сходящиеся технологии», которым принадлежит будущее.

Научные исследования и разработки относятся к факторам, стимулирующим развитие «зелёной» экономики. В Республике Беларусь в соответствии с Указом Президента от 22 июля 2010 г. № 78 определены приоритетные направления научно-технической деятельности, включая энерго-, ресурсосбережение, рациональное природопользование. При этом направление «*химические технологии*» заслуживает особенно пристального внимания ученых, поскольку на долю химической промышленности приходится около 12 % всей промышленной продукции республики и 10 % промышленно-производственного персонала. В химическом секторе экономики особенно четко прослеживается связь между пользой производимых продуктов и ущербом, который их производство наносит окружающей среде и здоровью человека. Во многих крупных промышленных районах мира наблюдается значительное химическое загрязнение, для снижения которого тратятся немалые средства, идущие на создание очистных сооружений и утилизацию вредных веществ. Такое решение экологических проблем в конце производственного цикла называется подходом «*конца трубы*».

Наряду с этим подходом в последние два десятилетия все чаще рассматривается так называемый «*предупредительный подход*», который фокусируется на предотвращении причин, а не на устранении последствий ухудшения экологической обстановки. На практике он включает оптимизацию производственных процессов, внедрение энергосберегающих технологий, отбор более экологически чистого сырья, новый дизайн продукции, внутреннюю и внешнюю вторичную переработку отходов, уменьшение использования токсичных и вредных веществ. При таком подходе безопасность химического производства обеспечивается в первую очередь тем, что для получения химических продуктов выбираются экологически чистые исходные компоненты, а схемы синтеза исключают образование вредных веществ или их воздействие на окружающую

среду минимизируется. Стратегию перехода к «*более чистому производству*» (БЧП) можно смело назвать революционной, так как она позволяет не просто получить нужное вещество, но получить его таким способом, который не вредит окружающей среде ни на одной стадии тех-нологического процесса и является безопасным для тех, кто занят на этом производстве. Фактически БЧП – это системный подход к охране окружающей среды, включающий и рассматривающий не только все фазы процесса производства продукции, но и ее утилизацию, т. е. весь жизненный цикл продукции (lifecycle from «*cradle to grave*») с целью предотвращения и/или минимизации как ближайших, так и отдаленных рисков для человека и окружающей среды. Данная тенденция привела к созданию нового направления в химии, которое назвали «*зелёной химией*», и которое, по сути, означает новый подход к производству химических веществ, а с точки зрения стратегии БЧП – один из ее методов [5].

Сегодня химики «*зелёной*» химией называют любые усовершенствования химических процессов, которые положительно влияют на состояние окружающей среды. Однако представление о «*зелёной*» химии будет не совсем точным, если воспринимать ее только как область химической науки, внедряющей новые безопасные промышленные процессы. «*Зелёная*» химия – это революционная философия, призванная уменьшить и предотвратить загрязнение окружающей среды. Не случайно «*зелёную*» химию называют химией в интересах устойчивого развития, поскольку она призвана улучшить качество жизни не только существующего, но и последующих поколений. «*Зелёная*» химия должна занять место традиционной опасной «*коричневой*» химии.

Впервые концепция «*зелёной*» химии была сформулирована П. Анастасом и Дж. Уорнером в 1998 г. [6]. Сегодня «*зелёная*» химия развивается не только в США и развитых европейских странах. С недавнего времени и в развивающихся странах к ней проявляется повышенный интерес. Так, на прошедшей в ноябре 2010 г. конференции по «*зелёной*» химии в Аддис-Абебе (Эфиопия) при непосредственном участии П. Анастаса была создана Панафриканская химическая сеть.

Пути, по которым сейчас движется «*зелёная*» химия, можно сгруппировать в три больших направления:

- 1) новые способы синтеза;
- 2) замена традиционных органических растворителей;
- 3) использование возобновляемых, т. е. полученных не из нефти, исходных реагентов.

Ученые всего мира, в том числе и ученые БГУ, активно принимают участие в исследовательских проектах, направленных на создание и разработку «*зелёных*» технологий и их внедрение в производство [7; 8]. При этом движение ученых навстречу «*зелёной*» химии не ограничивается только выполнением таких проектов и проведением международных научных конференций, но и включает организацию образовательно-про-

светительской работы, чтение специальных курсов по «*зелёной*» химии. В Ноттингемском университете (Великобритания) впервые в мире начали читать курс по «*зелёной*» химии для студентов-химиков и химиков-технологов последнего года обучения. В настоящее время такие курсы читают во многих университетах мира, например, в Мидлсекском университете, Университете Йорка (Великобритания), Колумбийском колледже, в Университете Скрэнтона (США), Университете Сарагосы (Испания) и др. В 2006 г. в МГУ имени М. В. Ломоносова был создан научно-образовательный центр «*Химия в интересах устойчивого развития – зелёная химия*».

В 2009 г. вопрос о необходимости подготовки специалистов в области «*зелёной*» химии стал рассматриваться и в Беларуси. В 2010 г. на химическом факультете БГУ впервые был прочитан курс «*Введение в "зелёную" химию*». В 2012 г. этот курс стал уже международным с привлечением для чтения лекций специалистов из Словакии, Польши, Чехии и Венгрии в рамках гранта Международного Вышеградского Фонда (www.visegradfund.org). Цель преподавания дисциплины «*Введение в "зелёную" химию: Беларусь и страны Вышеградской четверки*» – на основе ее двенадцати принципов показать возможность организации безопасного производства химических продуктов, ознакомить студентов с уже реализованными «*зелёными*» технологиями и стратегией действий на пути к устойчивому развитию.

Материал, включенный в программу данного курса, дает четкое представление об основах этой достаточно новой области химического знания в ее современном состоянии. Показано большое значение «*зелёной*» химии для развития не только химии, но и других естественных наук: биологии, экологии, геологии и др., а также социальной сферы. Программа разработана специалистами в области физической, органической химии, химической технологии, экологии, охраны труда и гуманитарных наук. Таким образом, в ней воплотился принцип межпредметной коммуникации, который важен для подготовки специалистов, способных интегрировать идеи из различных областей науки, оперировать междисциплинарными категориями, комплексно воспринимать инновационный процесс. Модульное построение материала [9] соответствует европейским тенденциям болонизации учебного процесса. Преподавание дисциплины предполагает тесное сотрудничество с другими университетами, научными центрами и промышленностью, что соответствует идее университета третьего поколения, или 3G University [10; 11]. Такой университет отличается от классических, появившихся в Европе в XI–XII вв. и ориентированных на трансляцию знаний, и от исследовательских, возникших в XIX в. по модели В. фон Гумбольдта и предназначенных для генерации научных знаний и подготовки исследователей, а также от индустриальных вузов, сложившихся в начале XX в. для обеспече-

ния бурного роста промышленности. Университет третьего поколения – это «проблемно-ориентированный», или «инновационный», университет, предназначенный для подготовки специалистов, способных мыслить вне общепринятых представлений, решать задачи при отсутствии алгоритма, принимать решения в ситуации неопределенности, ограниченности ресурсов и персонального риска, доказывать свою эффективность реальными достижениями и результатами. В 3G университете предполагается гармонизация образовательного процесса и научных исследований, с одной стороны, по принципу «новое в науке – новое в образовании», с другой – путем реализации потенциала преподавателей и студентов для развития фундаментальной науки и внедрения инновационных разработок. Именно по такому принципу в БГУ и организовано преподавание «зелёной» химии.

Программа курса «Введение в “зелёную” химию: Беларусь и страны Вышеградской четверки» предпо-

новое техническое законодательство, предусматривающее регистрацию (Registration), оценку (Evaluation), разрешение (Authorisation) и ограничение (Restriction) химических веществ (REACH). В настоящее время более 17 белорусских предприятий, в том числе ОАО «Белизна», РУП «Светлогорск Химволокно» прошли предварительную регистрацию в соответствии с REACH. Среди движущих сил перехода к «зелёной» стратегии в области химической промышленности необходимо отметить негативный имидж химии, сформировавшийся у населения не без участия СМИ. Озабоченность мировой химической общественности в этой области привела к тому, что крупнейшие предприятия отрасли в более чем 50 странах объединились в программе «Ответственная забота», которая стремится создать для химической промышленности имидж отрасли, применяющей на своих предприятиях строгий режим гигиены труда и охраны окружающей среды. Студенты знакомятся также с Системой глобаль-

Таблица 1

Модульный принцип построения дисциплины [9]

Раздел 1. «Зелёная» химия – химия в интересах устойчивого развития	<p>Модуль 1-1. «Зелёная» химия как наука и мировоззрение.</p> <p>Модуль 1-2. Концепция устойчивого развития и роль химии в его осуществлении.</p> <p>Модуль 1-3. Законодательство в природоохранной деятельности.</p> <p>Модуль 1-4. Основы токсикологии химических продуктов и экологический риск.</p> <p>Модуль 1-5. «Зелёная» химия и нанотоксикология.</p> <p>Модуль 1-6. Менеджмент знаний в условиях постиндустриального общества.</p>
Раздел 2. Основные направления развития «зелёной» химии	<p>Модуль 2-1. Химический синтез и «зелёная химия».</p> <p>Модуль 2-2. Нетрадиционные методы активации химических реакций.</p> <p>Модуль 2-3. Катализ и «зелёная» химия».</p> <p>Модуль 2-4. «Зелёный» дизайн химических процессов.</p> <p>Модуль 2-5. «Зелёные» растворители.</p> <p>Модуль 2-6. Возобновляемые источники энергии и сырья.</p> <p>Модуль 2-7. «Зелёная» химия в Республике Беларусь и странах Вышеградской четверки.</p>

лагает изучение студентами двух основных разделов, которые включают 6 и 7 модулей соответственно (таблица 1).

В рамках курса значительное внимание уделено изучению вопросов общемировоззренческого характера, включая концепцию устойчивого развития и менеджмент знаний в условиях постиндустриального общества.

Поскольку «зелёная» стратегия в области производства требует перехода к новой политике в обращении с химическими веществами, программа предполагает рассмотрение современного законодательства в природоохранной области в целом и в химической отрасли в частности. Так, в 2007 г. в Евросоюзе вступило в силу

ной сертификации, в соответствии с которой к 2015 г. должны быть классифицированы и маркированы все химические соединения и их смеси. Основными элементами информационных систем, подлежащими гармонизации, являются классы опасности, пиктограммы, сигнальные слова, краткая характеристика опасности и меры по ее предупреждению.

В программе учтено, что формирование мировоззрения современного специалиста-химика – достаточно сложная задача, поскольку ее приходится решать в условиях, когда появляется много новых объектов химического знания (например, наноматериалы, квазикристаллы и т. п.). Данные объекты в классических учебниках еще не описаны всесторонне, а в последних

методических изданиях сведения о них большей частью не структурированы и, как правило, отсутствуют информация об экологических последствиях их использования. В такой ситуации представляется актуальным изучение студентами нанотоксикологии [12]. Наночастицы (диапазон размеров менее 100 нм) и наноматериалы обладают комплексом свойств и биологическим действием, которые радикально отличаются от свойств этих же веществ в форме сплошных фаз или макроскопических дисперсий. При этом, отмечая несомненные преимущества наноматериалов, следует принимать во внимание возможность возникновения потенциального риска для здоровья человека, поскольку вследствие наноразмеров частицы могут не только связываться с нуклеиновыми кислотами, белками, но и встраиваться в мембраны, проникать в клеточные органеллы и тем самым изменять функции биоструктур. Программа курса предполагает ознакомление студентов с прогнозно-аналитической процедурой выявления наноматериалов, представляющих потенциальную опасность для здоровья человека.

Возвращаясь к истокам, необходимо констатировать, что «зелёная» химия впервые в республике стала преподаваться именно в БГУ, поскольку здесь были разработаны настоящие «зелёные» технологии. Например, сотрудниками НИИ физико-химических проблем БГУ, которыми вместе с химическим факультетом образует уникальный научно-образовательный комплекс, было предложено решение актуальной для Республики Беларусь проблемы замены экологически опасного вискозного процесса получения гидратцеллюлозных волокон, необходимых народному хозяйству [7]. Разработанный процесс исключает использование таких токсичных веществ, как сероуглерод, сероводород, исключает вредные газовые выбросы в атмосферу, сокращает в сотни раз объем сточных вод и в настоящее время внедряется на предприятии «СветлогорскХимволокно». Кроме того, к последним достижениям института относится разработка съедобных пленок для упаковки пищевых продуктов. Такие пленки являются следующим после создания биоразлагаемой упаковки шагом по сокращению отходов упаковочных материалов.

В заключение отметим, что для «зелёной» экономики необходимо готовить не только экологов, но и «зелёных» химиков. Целесообразно также внедрение ее представлений и основных идей в другие дисциплины, а также чтение лекций для студентов иных специальностей, не связанных непосредственно с химией, поскольку в последнее время глобализация подталкивает общество к решению множества экологических и этических проблем. «Зелёная» химия как раз и предполагает обучение студентов не только ее основам и принципам, но и диктует необходимость воспитать из них людей, которые будут ответственно и бережно относиться к окружающей среде. Кроме того, вовлечение студентов не только вузов, но и других типов учебных

заведений (сузов, школ, дошкольных учреждений) в изучение идей «зелёной» химии будет способствовать формированию имиджа БГУ в международном образовательном пространстве как передового «зелёного» кампуса, а также позволит рассматривать БГУ как стартовую площадку для модельного решения важных для страны задач на пути к «зелёной» экономике.

Список литературы

1. Устойчивое развитие Республики Беларусь на принципах «зеленой» экономики: национальное сообщение / НИЭМ М-ва экономики Респ. Беларусь. – Минск, 2012. – 53 с.
2. Finding the Green in today's Shoppers: Sustainability trends and new shopper insights // GMA [Electronic resource]. – Deloitte Green Shopper Study, 2009. – Mode of access: http://www.greenbiz.com/sites/default/files/document/US_CP_GMADeloitteGreenShopperStudy_2009.pdf. – Date of access: 30.06.2014.
3. *Игнатъева, А. А.* «Зеленая» экономика: практический вектор устойчивого развития или политический компромисс? / А. А. Игнатъева // Россия в окружающем мире [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: http://www/academia.edu/4987434_. – Дата доступа: 30.06.2014.
4. Greening Universities Toolkit: Transforming Universities into Green and Sustainable Campuses: A Toolkit for Implementers. – UNEP, 2013. – 93 p.
5. «Зеленая» стратегия развития образования и промышленности в Беларуси / Т. А. Савицкая [и др.] // Свиридовские чтения: сб. тр. – Минск: БГУ, 2011. – Вып. 7. – С. 236–242.
6. *Anastas, P.* Green chemistry: Theory and Practice / P. Anastas, J. C. Warner. – N. Y.: Oxford University Press, 1998. – 135 p.
7. Green Approach to Hydrocellulose Fiber Production / D. Grinshpan [et al] // The 2nd Workshop «Green Chemistry and Nanotechnologies in Polymer Chemistry»: Abstract of lectures, Riga, Latvia, 5–6 May 2011. – Latvia, 2011. – P. 10–13.
8. Использование растительной биомассы для производства различных видов топлива в Республике Беларусь / Г. Я. Кабо [и др.] // Химические проблемы создания новых материалов и технологий: сб. ст. / под ред. О. А. Ивашкевича. – Минск: БГУ, 2008. – Вып. 3. – С. 165–179.
9. Введение в «зеленую химию»: Беларусь и страны Вышеградской четверки: учеб. программа для специальности 1-31 05 01 «Химия» / Т. А. Савицкая [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2013. – 43 с.
10. *Wissema, J. G.* Towards the Third University Generation: Managing the University in Transition / J. G. Wissema. – Edward Publishing, 2009. – 252 p.
11. *Savitskava, T.* The Greening of the Chemistry Curriculum: International Cooperation «Belarus-V4 Countries» / T. Savitskava, I. Kimlenka, A. Ryttau // CNS – La Chimica nella Scuola, XXXIV – 3, 2012. – P. 319–326.
12. *Савицкая, Т. А.* Нанотоксикология как обязательный компонент системы химических знаний в университете / Т. А. Савицкая, И. М. Кимленко // Медико-социальная экология личности: материалы X Междунар. конф., Минск, апрель 2012 г. – Минск: БГУ, 2012. – С. 212–213.

Мерыдыяны інтэграцыі

Опыт Европейского союза по формированию институциональных и правовых основ международной мобильности исследователей

Т. П. Титова,
кандидат политических наук,
старший научный сотрудник
Института социологии НАН Беларуси

В мае 2014 г. на совещании с ведущими учеными по вопросу перспектив развития науки Президент Республики Беларусь А. Лукашенко подчеркнул важность максимального использования возможностей международного сотрудничества для развития белорусской науки: необходимость определения уровня национальных исследований исходя из международных критериев, привлечения к белорусским проектам иностранных исследователей с мировыми именами, а также интеграции белорусских научных школ в международное сообщество за счет ученых-белорусов, получивших признание за рубежом. «Но при этом нельзя забывать и об «эффекте пылесоса», когда так называемые международные научные проекты служат средством выкачивания из страны мозгов», – заметил Глава государства.

Перед правительством и учеными была поставлена задача создания такой системы, которая, с одной стороны, препятствовала бы «утечке» умов, а с другой – притягивала в страну передовые идеи и технологии. В этих условиях проблема разработки институциональных и правовых основ регулирования международной мобильности научных кадров, адекватных происходящим в мировой науке процессам глобализации, представляется чрезвычайно актуальной для страны [1].

Эффективная научная политика в области развития мобильности научных кадров всегда открыта и восприимчива к опыту других стран, которые получают выигрыш от «утечки» умов, превращая ее в обмен интеллектуальными ресурсами. Опыт в этой сфере Европейского союза представляет значительный интерес для Беларуси, поскольку в контексте формирования единого Европейского научного пространства (ERA) расширению мобильности научных кадров придается особое значение.

Стратегия международного сотрудничества ЕС в сфере науки и инноваций предусматривает возможность финансирования участия третьих стран, к которым относится и Беларусь, в рамочных программах ЕС, в том числе в части поддержки мобильности научных и научно-педагогических кадров. Беларусь участвует в рамочных программах ЕС с 2002 г. и достаточно ак-

тивно использует возможности европейского сотрудничества. В 7-й Рамочной программе партнеры из Беларуси участвовали в более чем 55 проектах с бюджетом для белорусской стороны около 4 млн евро. Наиболее успешные для республики направления – информационные и коммуникационные технологии, нанонауки, новые материалы, медицина, социология. В 2004 г. по решению Государственного комитета по науке и технологиям (ГКНТ) и Международной ассоциации по содействию сотрудничеству с учеными из независимых государств бывшего СССР (ИНТАС) создан Национальный информационный офис программ ЕС по науке и инновациям в Беларуси.

Международная кооперация позволяет белорусским научным коллективам внести вклад в решение глобальных проблем в сфере энергетики, здравоохранения, изменений климата и окружающей среды и дает возможность республике пользоваться плодами международных усилий. Участвуя в проектах и работая в европейских и глобальных сетях, белорусские ученые получают возможность сверять и координировать направления развития отечественной науки. Ежегодно ГКНТ финансирует как минимум одно крупное мероприятие, направленное на информирование и обучение потенциальных участников, привлечение внимания к программам международного сотрудничества с ЕС, обмен опытом реализации проектов [2].

С самого начала формирования в рамках Европейского сообщества единого научного пространства мобильность исследователей в различных ее вариантах, включая международную, рассматривалась как важнейший механизм реализации этого масштабного проекта. Развитие мобильности исследователей закреплено в качестве основополагающего принципа в базовых актах, регулирующих общую научно-техническую политику ЕС, и, что еще важнее, создана разветвленная многоуровневая институциональная инфраструктура, обеспечивающая реализацию этого принципа на практике. В рамках европейской научной политики мобильность научных кадров, с одной стороны, рассматривается как средство профессионального развития исследователей из ЕС, а с другой – служит действенным инструментом включения в процесс формирования ERA научного потенциала третьих стран.

Задача создания в рамках Сообщества единого европейского научного пространства впервые была выдвинута в 1973 г. после вступления в Европейское сообщество Великобритании с самым мощным в Европе научным потенциалом, Ирландии и Дании. Именно

с этого времени Сообщество начинает стимулировать мобильность научных кадров и поощрять трансграничные научно-технические проекты.

Поворотным моментом в истории научно-технической политики ЕС стала программа ЭСПРИТ (European Strategic Programme for Research and Development in Information Technology – ESPRIT), которая позднее превратилась в составную часть рамочных соглашений на уровне ЕС. В 1984 г. началась пробная, рассчитанная на один год, ее реализация. Программа была направлена на преодоление замкнутости национальных НИОКР и имела несколько важных новшеств, которые впоследствии превратились в основополагающие принципы научно-технической политики ЕС. Одним из них стало финансирование лишь тех проектов, которые являются международными и включают представителей хотя бы двух стран. В это же время были одобрены «Критерии Райзенхубера», которые определяли характер приоритетных для Европейского сообщества исследований. В частности, они предусматривали стимулирование коммуникативности и мобильности научно-технических кадров [3, с.146].

Развитие мобильности исследователей в качестве важнейшего механизма формирования единого научного пространства Европейского сообщества было закреплено в 1986 г. в Едином европейском акте, окончательно оформившем правовые рамки общей научно-технической политики Сообщества. В соответствии со ст. 24 Акта Договор о ЕЭС был дополнен разделом «Исследования и технологическое развитие», в одиннадцать статей которого были определены цели, основные направления, формы и методы, а также порядок финансирования совместных научных исследований.

Стимулирование обучения и мобильности исследователей в Сообществе признается одним из осуществляемых им видов деятельности, дополняющим меры, предпринимаемые государствами-членами. В соответствии с Единым европейским актом ЕС получил полномочия по содействию мобильности научно-исследовательских кадров в рамках региона, а также развитию научно-технического сотрудничества с третьими странами [4].

В марте 2000 г. на саммите ЕС в Лиссабоне было принято решение о формировании так называемой «пятой свободы» – ERA. Концепция ERA предусматривает создание внутреннего исследовательского рынка со свободным перемещением ученых, технологий и финансов; устранение фрагментарности исследовательских политик и координацию на наднациональном уровне национальных и региональных мероприятий, программ и политик; разработку и финансирование общеевропейских инициатив. Принципиальное значение придается сохранению и наращиванию кадровых ресурсов, поддержке молодых талантливых ученых, а также мероприятиям, направленным на предотвращение оттока научных кадров из ЕС. Основным стержнем создания единого пространства является рамочная программа НИОКР ЕС.

В рамочной программе ставятся научно-технические цели, определяется их относительная приоритетность, указываются основные направления намеченных действий, устанавливаются сумма необходимого финансирования и конкретные формы финансового участия Сообщества в программе в целом, а также распределение общей суммы по направлениям намеченных действий. Рамочная программа осуществляется через конкретные программы, разработанные по каждому из направлений деятельности. В каждой конкретной программе определяются способы ее реализации, устанавливаются сроки и предусматриваются необходимые средства [4].

Практическое создание ERA началось с реализации 6-й Рамочной программы 2002–2006 гг. (6РП), которая внесла существенные изменения в стратегию сотрудничества с третьими странами*. В 6РП большое внимание уделялось развитию международной мобильности ученых, которая, в частности, была призвана способствовать созданию механизмов противодействия «утечке» умов, а также консолидации исследователей разных стран с целью формирования международной научно-исследовательской сети для решения наиболее актуальных для стран ЕС научных проблем международного масштаба.

7-я Рамочная программа 2007–2013 гг. (7РП) стала транснациональной программой поддержки научных исследований, в которой особое внимание уделялось международному сотрудничеству. Она состояла из четырех блоков, один из которых – программа «Люди» (People) – был непосредственно направлен на укрепление кадрового потенциала в сфере европейской науки и технологий. Основная стратегическая цель 7РП – сделать ЕС более привлекательным для исследователей.

Бюджет 7РП составил 4,7 млрд евро, около половины средств (48 %) было использовано для финансирования стипендий докторантам (PhD стажировки), 24 % средств было выделено для ученых, имеющих стаж более четырех лет исследовательской деятельности (после защиты диплома магистра). Оставшаяся часть средств использовалась для развития научных, образовательных и промышленных партнерств, обменных схем и программ.

Стартовавшая в 2014 г. очередная рамочная программа «Горизонт 2020» (H2020)** призвана стать самой открытой для международного научно-технического сотрудничества программой финансирования исследований и инноваций в мире. Если в 7РП международное сотрудничество было выделено в отдельное тематическое направление, то в H2020 оно интегрировано во все тематические направления. Программа открыта для участия организаций и ученых всего мира на любом этапе их карьеры в государственном или частном секторе независимо от возраста и области научных исследований. При этом им может быть оказана финансовая и иная поддержка со стороны ЕС на тех же условиях, что и для исследователей из стран-членов ЕС.

* Страны, которые не относятся ни к странам-членам ЕС, ни к ассоциированным в рамочной программе странам.

** Это первая рамочная программа, получившая название.

Стратегія міжнароднага супрацоўства ЕС у сферы навукі і інновацый, прынятая ў 2012 г., прадусматрывае дыферэнцыраваны падыход да фінансавання ўдзелу трэціх краін. Партнеры з развіваюцца краін і краін-соседаў, у тым ліку з Беларусі, фінансуюцца аўтаматычна, а арганізацыі з індустрыяльна развітых краін (США, Канада, Японія, Южнай Кореі, Аўстраліі), а таксама з Бразіліі, Расіі, Індыі і Кітая, як правіла, запрашаюцца да ўдзелу ў праектах за ўласныя сродкі. С гэтымі дзяржавамі ЕС намерен супрацоўнічаць у двустороннім фармаце на аснове доўгасрочных дарожных карт і на прынцыпах раўнства і ўзаўмыснага выгады, што падразумевае сафінансаванне краінамі-партнерамі сумеснай дзейнасці і допуск навукоўцаў з ЕС у нацыянальныя праграмы.

У наш час абмен навука-даследавальскімі кадрамі ў ЕС ажыццяўляецца праз многалічныя спецыяльныя праграмы (Tempus, DAAD, DFG). Аднак асноўным інструментам рэалізацыі стратэгічных ініцыятыв у вобласці развіцця мабільнасці даследавальцаў у рамочных праграмах сталі «*меропрыяцця Марыі Кюры*» (Marie Curie Actions).

Праграма грантаў імя Марыі Кюры была ўведзена Еўрапейскай камісіяй для падтрымкі мабільнасці еўрапейскіх навукоўцаў і прывячэння замежных даследавальцаў у еўрапейскія ўніверсітэты і навучныя ўстаноўкі.

З моманту стварэння ў 1996 г. у праграме прынялі ўдзел 65 тысяч даследавальцаў з больш за 130 краін, 30 % з якіх неўрапейцы. Праграма спрыяла ўсталяванню і ўмацаванню міжнародных навуковых сувязей, стварэнню сеткі эфектыўна працуючых міжнародных навуковых і навука-прамысловых праектаў. З 2007 г. стипендыатамі праграмы Марыі Кюры сталі больш за 4 тысяч навукоўцаў з 90 нацыянальнасцей, працуючых у 50 краінах свету. Найбольшае ліку стипендыатаў праграмы Марыі Кюры – грамадзяне Вялікабрытаніі, далей ішлі грамадзяне США, Францыі, Германіі і Швейцарыі. Сярэдняе велічыня індывідуальнага гранта складала каля 195 тысяч еўра. Такі грант звычайна пакрываў зарплату ўдзельніка праграмы ў тэрмін двух гадоў, транспартныя выдаткі, выдаткі на даследаванні, накладныя выдаткі прымаючай арганізацыі.

З 2014 г. (пасля завяршэння праграмы імя Марыі Кюры) фінансаванне індывідуальных грантаў для даследавальцаў працягваецца ў рамках праграмы Marie Skłodowska-Curie Actions, якая рэалізуецца як частка і як асноўная праграма міжнароднага мабільнасці кадраў H2020.

Акцыі Марыі Кюры складаюцца з цэлага шэрагу напраўленняў, па якіх вядзецца міжнароднае супрацоўніцтва:

- схем міжнароднага абмену навука-даследавальскімі кадрамі (IRSES);
- сеткі пачатковага падрыхтоўкі (ITN);

- міжнародныя рэінтэграцыйныя гранты (IRG);
- ўнутрэўрапейскія стипендыі для кар'ернага росту (IEF);
- міжнародныя ўнутраныя стипендыі (IP);
- міжнародныя знешнія стипендыі для кар'ернага росту (IOF);
- партнерства і напраўлення супрацоўства між навука-даследавальскімі арганізацыямі і прадпрыемствамі (IAPP);
- сафінансаванне рэгіянальных, нацыянальных і міжнародных праграм (COFUND);
- міжнароднае супрацоўніцтва між краінамі-членамі ERA-MORE (ERA-MORE);
- міжнароднае супрацоўніцтва між нацыянальнымі каардынацыйнымі цэнтрамі (NCP);
- прэміі Марыі Кюры (AWARDS).

У рамках рэалізацыі гэтых напраўленняў між удзельнікамі праекта заключаюцца наступныя дагаворы:

1. Дагавор аб партнерстве (Partnership Agreement), які з'яўляецца абавязковым. Заключаецца між усімі ўдзельнікамі праекта і ўключае рэкізіты бакоў, іх права і абавязнасці, агульныя фінансавыя пытанні, тэрмін партнерства.

2. Грантавы дагавор (Grant Agreement). Заключаецца між дзяржавамі-членамі ЕС, асацыяванымі членамі ЕС і Камісіяй і ўстаўляе агульныя напраўлення даследаванняў, аб'ём работ і выдзяляемага фінансавання, а таксама парадак ўзаўдзеяння каардынатара навука-даследавальскага праекта і Камісіі.

3. Дагавор аб консорцыуме (Consortia Agreement). Заключаецца між ўдзельнікамі консорцыума і вызначае ўнутраную арганізацыю консорцыума, фінансавы ўклад кожнага баку дагавора і парадак ўзаўдзеяння бакоў у ходзе рэалізацыі праекта. У дагаворы аб консорцыуме падрабозна агулаваюцца пытанні кампенсацыі камандзіровак, стажыровак даследавальцаў, мерапрыяццяў, звязаных з рэалізацыяй абменных праграм [5, с. 39]. Працягласць абменных праграм у рамках акцый Марыі Кюры ў сярэднім складае ад 24 да 48 месяцаў.

Фарміраванне структуры ERA вядзецца на многіх узроўнях, і праблемы кадравых рэсурсаў і мабільнасці з'яўляюцца ключевымі ў гэтым працэсе. Фарміраванне аднаго рынку працы для даследавальцаў уваходзіць у лік асноўных напраўленняў будаўніцтва аднаго еўрапейскага навука-даследавальскага прастранства. Асаблівую ролю тут сыгралі прынятыя ў сакавіку 2005 г. Камісіяй ЕС Еўрапейская харта даследавальцаў і Кодекс паводнення пры прыёме на працу, змяшчаючы агульныя прынцыпы і патраўвання, вызначаючы ролі, абавязнасці і права даследавальцаў, працадаўцаў і/або субсідуючых арганізацый.

Харта прызнае каштоўнасць усіх форм мабільнасці як сродка прафесійнага развіцця даследавальцаў і замацвае каштоўнасць мабільнасці ў шэрагу агульных прынцыпаў і патраўванняў да працадаўцаў і субсідуючых арганізацый. Працадаўцы і/або

субсидирующие организации должны осознать ценность географической, межотраслевой, междисциплинарной и виртуальной мобильности, как и мобильности между государственным и частным сектором, рассматривая ее как важное средство расширения научного знания и профессионального развития на любой стадии исследовательской карьеры. Следовательно, в конкретные стратегии развития карьеры должны быть встроены соответствующие опции, а опыт, накопленный исследователем благодаря мобильности, должен в полной мере учитываться в системах оценки карьеры. Это предполагает, что необходимы административные инструменты, позволяющие перемещать вместе с исследователем гранты и условия социального обеспечения в соответствии с нормами законодательства.

Кодекс поведения при приеме на работу содержит ряд общих принципов и требований, которым должны следовать работодатели и/или субсидирующие организации, назначая или принимая на работу исследователей. Среди них – признание опыта мобильности. В соответствии с Кодексом как важный вклад в профессиональное развитие исследователя следует расценивать любой опыт мобильности: пребывание в другой стране/регионе, в другом организационном контексте (государственной или частной организации), миграцию от одной дисциплины или отрасли к другой, будь то на начальной подготовке к исследованиям или на более поздней стадии карьеры, опыт виртуальной мобильности [6].

Мобильность научных кадров может носить как прямой характер (миграция), так и скрытый (работа по контрактам, оказание услуг без физической смены места работы). Миграция научных кадров, в свою очередь, включает кратковременное перемещение в другую страну в целях повышения квалификации с последующим возвращением для занятия более высокой карьерной позиции; долгосрочную миграцию, обусловленную желанием карьерного и профессионального роста в другой стране; и наконец, переезд в другую страну на постоянное место жительства.

В ЕС научный работник считается мобильным, если проводит в другой стране с научными целями более трех месяцев. Для европейского «научного» рынка характерна в основном кратковременная миграция. В среднем по ЕС около 30 % докторантов и магистров, 56 % постдоков и 61 % сложившихся научных работников провели как минимум три месяца в другой стране, около 14 % недавно сменили место работы, переехав в другую страну [7, с. 411].

В целях содействия исследователям из третьих стран в переезде в Европу была разработана программа «*EURAXESS – Исследователи в движении*» – совместная инициатива Европейской комиссии и стран-участниц Рамочной программы ЕС по научным исследованиям. Программа информирует о вакансиях для исследователей, а также предлагает административную и юридическую поддержку (оформление виз, продвижение по карьерной лестнице в научно-исследовательской сфере и пр.).

Особо следует отметить принятую директивой Совета ЕС в 2009 г. схему миграционного регулирования Blue Card Scheme («голубую карту»). Эта схема была разработана специально для упрощения условий въезда и проживания на территории ЕС высококвалифицированных специалистов из третьих стран, в том числе исследователей, а также их беспрепятственного передвижения по территории ЕС.

Обладая «голубой картой», иностранный работник может жить и работать в любой стране ЕС (кроме Великобритании, Ирландии и Дании) от года до четырех лет с правом продления срока действия карты. При этом он и его семья пользуются социальными правами и выплатами наравне с местными гражданами в первую очередь в том, что касается условий и нормативов труда. Кроме того, для обладателей «голубой карты» предусмотрен упрощенный по сравнению с другими законными иммигрантами порядок реализации права на воссоединение семьи, а также права по истечении пяти лет законного проживания получить статус «долгосрочного резидента ЕС» [8].

Еще одной важной инициативой в сфере миграционной политики ЕС является так называемая «виза для исследователей» – европейская схема, которая включает в себя краткосрочные (до трех месяцев) и долгосрочные (более трех месяцев) визиты исследователей на территорию стран Европейского союза. В качестве исследователей выступают граждане третьих стран, осуществляющие поездки в целях проведения научных исследований. Для усовершенствования положений Шенгенских соглашений в рамках ЕС был принят пакет документов, включающий Директиву 2005/71 ЕС от 12 октября 2005 г. «О специальной процедуре въезда граждан третьих стран в целях научной деятельности», Рекомендацию Европейского парламента и Совета 2005/761/ЕС от 28 сентября 2005 г. «Об упрощении выдачи государствами-членами единообразных краткосрочных виз для исследователей из третьих стран, передвигающихся по Сообществу в целях осуществления научно-исследовательской деятельности», Рекомендацию Совета 2005/762/ЕС от 12 октября 2005 г. «Об упрощении въезда граждан третьих стран, осуществляющих научно-исследовательскую деятельность в Европейском сообществе».

В Рекомендациях отмечается, что глобализация экономики требует мобильности исследователей, а значит, со стороны государств-членов ЕС должны предприниматься активные меры, имеющие своей целью ускорить процедуры выдачи краткосрочных виз, а в случае долгосрочных визитов – видов на жительство для исследователей и членов их семей [9]. Государствам-членам также рекомендуется освобождать исследователей от необходимости получения разрешения на работу либо предоставлять разрешение на работу по ускоренной процедуре.

Таким образом, сложившаяся в Европейском союзе инфраструктура поддержки мобильности исследователей носит комплексный характер и включает институты в различных сферах политики: научной, миграционной, рынка труда научных кадров. Развитие мобильности научных кадров способствует:

- созданию механизмов противодействия «утечке» умов;
- стимулированию научной карьеры;
- повышению привлекательности научных исследований для молодежи;
- повышению практической ориентации научных исследований;
- консолидации исследователей разных стран с целью формирования международной научно-исследовательской сети для решения наиболее актуальных научных проблем международного масштаба.

Список литературы

1. Александр Лукашенко провел совещание по вопросу перспектив развития науки // Официальный интернет-портал Президента Респ. Беларусь [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://president.gov.by/ru/news_ru/view/aleksandr-lukashenko-provel-soveshanie-po-voprosu-perspektiv-razvitiya-nauki-8393/. – Дата доступа: 10.06.2014.
2. Приветствие участникам Информационного дня 7-й Рамочной программы научно-технологического развития ЕС [Электронный ресурс] // БелИСА. – 2014. – Режим доступа: http://belisa.org.by/pdf/semen_19-20_10_2011/Jigulich.pdf. – Дата доступа: 10.06.2014.
3. Европейский Союз на пороге XXI века: выбор стратегии развития / под ред. Ю. А. Борко, О. В. Буториной. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 472 с.
4. Single European Act // Official Journal of the European Union. – 1987. – L. 169. – P. 1–29.
5. Бударина, И. А. Правовые аспекты обмена научными кадрами в рамках Европейского Союза и Евразийского экономического сообщества / И. А. Бударина // Известия Нац. акад. наук Беларуси. Сер. гуманитарных наук. – 2013. – № 2. – С. 37–42.
6. The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. European commission. – Brussels: Directorate-General for Research Human resources and mobility (Marie Curie Actions), 2005. – EUR 21620. – 36 p.
7. Шелюбская, Н. В. Формирование рынка научных кадров и внутренняя мобильность: опыт ЕС / Н. В. Шелюбская // Регионы Евразии: стратегии и механизмы модернизации, инновационно-технологического развития и сотрудничества: тр. 1-й междунар. науч.-практ. конф. / РАН. ИНИОН. Отд. науч. сотрудничества и междунар. связей; отв. ред. Ю. С. Пивоваров. – М., 2013. – Ч. 2. – С. 409–414.
8. Council Directive 2009/50/EC of 25 May 2009 on the conditions of entry and residence of third-country nationals for the purposes of highly qualified employment // Official Journal of the European Union. – 2009. – L. 155. – P. 17–29.
9. Recommendation of the European Parliament and of the Council 2005/761/EC // Official Journal of the European Union. – 2005. – L. 289. – P. 23–25.

Указом Президента Республики Беларусь от 30 июня 2014 г. № 315 Председателем Высшей аттестационной комиссии назначен Г. В. Пальчик.



Пальчик Геннадий Владимирович родился в 1962 г. в г. Новогрудке Гродненской области. С 1979 г. учился и работал в Белорусском государственном университете. В период с 2004 по 2012 гг. занимал должность директора научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. С 2012 г. – Председатель Постоянной комиссии Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь по образованию, культуре и науке.

Геннадий Владимирович – кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, доцент. Входит в состав ряда республиканских и международных коллегиальных органов в области образования и науки. Под непосредственным научным руководством Г. В. Пальчика был разработан и успешно выполнен ряд отраслевых научно-технических программ.

Награжден медалью «За трудовые заслуги», нагрудным знаком «Выдатнік адукацыі Рэспублікі Беларусь», почетными грамотами Совета Межпарламентской Ассамблеи государств-участников Содружества Независимых Государств, Министерства образования Республики Беларусь, Государственного комитета по науке и технологиям и др.

Область научных интересов: система повышения качества образования; стратегия и механизмы трансформации образовательных систем в условиях информационного общества и др.

Автор свыше 150 научных и научно-методических работ, двух монографий, соавтор учебных пособий по физике.

Женат, имеет двух сыновей.

Методыка

Авторский метод оценки решений тестовых заданий по физике при централизованном тестировании

В. В. Хвалько,

доцент кафедры высшей математики и физики,
кандидат педагогических наук, доцент,
Военная академия Республики Беларусь

Тестирование является одной из современных форм контроля знаний учащихся. Оно внедряется в учебный процесс для контроля уровня знаний благодаря компьютеризации, позволяющей автоматически проверять и оценивать выполненные учащимися задания.

В Республике Беларусь с 2008 г. повсеместно введено централизованное тестирование (ЦТ) на испытаниях при отборе кандидатов для продолжения учебы в средних и высших учебных заведениях.

В стране принята и апробирована разработанная ранее за пределами республики система как организации и проведения этого мероприятия, так и обработки массива данных, в основе которой лежат законы математической статистики и теории вероятностей [1]. Принятый метод обработки содержания выполненных тестовых заданий объективно позволяет ранжировать их в последовательности изменения цифрового значения. Условно назовем этот метод ранговым.

Но достаточно ли хорош этот метод в применении его к испытаниям при ЦТ? Нет ли ему альтернативы?

В статье [2], посвященной ЦТ, подчеркивается необходимость совершенствовать как содержание заданий тестов, так и обработку материалов тестирования для выдачи сертификатов участникам испытаний в кратчайшие сроки.

Мы предлагаем авторский (экспертный) метод оценки тестовых заданий, альтернативный ранговому.

Рассмотрим два подхода – экспертный и ранговый – при оценке педагогических тестов ЦТ по физике варианта 32 [3].

При составлении тестовых заданий для ЦТ по предмету их авторы руководствуются принятыми общими нормами относительно количества и уровня сложности заданий теста. При выбранной для испытаний по физике 5-балльной шкале уровней сложности и количеству заданий в варианте теста равном 30, состоящих из 18 заданий *части А* и 12 заданий *части В*, имеется возможность оценить в модифицированных баллах результат выполнения каждого задания и итоговый результат за выполненный тест. Задания оцениваются соответственно уровням их сложности. Каждый тест содержит: заданий перво-

го уровня сложности – 2, второго – 10, третьего – 14, четвертого и пятого – по 2.

Авторские оценки уровней сложности каждого конкретного задания данного варианта нам неизвестны, поэтому экспертом самостоятельно установлены значения этих оценок. Уровень сложности задания определялся содержанием и анализом его решения. При этом учитывалось установленное требование по количеству заданий и уровням их сложности. За условную единицу уровня сложности принимался его порядковый номер. Предварительно полагая, что уровни градации пропорциональны уровням сложности, т. е. оценка за пятый уровень сложности задания в пять раз выше, чем за первый. Легко подсчитать число баллов за тест, если задание первого уровня сложности оценить в 1 балл.

Оценки уровней сложности заданий теста двумя методами и результаты их математической обработки собраны в таблицу 1. Оценки уровней сложности выражаются целыми числами и представлены в столбцах 2 и 3. В таком случае оценка заданий теста равна 82 баллам, если ее уровень сложности соответствует начисляемому числу баллов за правильно выполненное задание.

Для согласования экспертной оценки с ранговой нормируем результаты оценки числом 100, т. е. начислим за полностью правильно выполненный тест 100 эквивалентных модифицированных баллов.

Обозначения столбцов и их содержания в таблице:

1 – порядковый номер тестового задания *частей А и В*.

2 – (Z_1) – экспертная оценка уровня сложности задания теста 2008 г.

3 – (Z_2) – экспертная оценка уровня сложности задания теста 2009 г.

4 – (K_3) – тестовый балл, рассчитанный по формуле (2).

5 – ($Kp1$) – ранговый балл, рассчитанный по формуле (3).

Σ – знак суммы.

Нормировочный коэффициент C для перехода к модифицированным баллам определяется по формуле

$$C = \frac{100}{\sum Z_i}, \quad (1)$$

где Z_i – уровень сложности i -го задания. Нормировочный коэффициент для рассматриваемого нами случая равен $C = 100/82 = 1,22$. В столбцах 2 и 3 таблицы приведены значения экспертных оценок уровней сложности заданий вариантов 32 (Z_1) и 42 (Z_2) соответственно. В столбце 4 K_3 – экспертное число модифицированных баллов за задание. Экспертное число баллов за задание определялось по формуле

Оценки уровней сложности заданий теста двумя методами и результаты их математической обработки

Часть А				
№ п/п	Z1	Z2	K_3	$Kp1$
1	2	3	4	5
1	2	2	2,44	1,9
2	2	2	2,44	2,2
3	2	2	2,44	1,3
4	3	2	3,66	2,6
5	1	4	1,22	2,6
6	3	1	3,66	4,0
7	2	3	2,44	3,5
8	2	2	2,44	2,7
9	3	3	3,66	3,5
10	3	3	3,66	3,1
11	2	3	2,44	3,1
12	3	1	3,66	1,9
13	4	2	4,88	3,4
14	2	2	2,44	2,9
15	2	3	2,44	3,0
16	1	4	1,22	3,3
17	3	3	3,66	2,9
18	2	2	2,44	3,2
Σ	44	44	51,2	51,4

$$K_3 = C \times Z_i \quad (2)$$

Рассмотрим механизм ранжирования и оценки заданий по физике, применяемый на данном этапе при ЦТ в нашей республике. Ранжированное число модифицированных баллов за задание $Kp1$ рассчитывалось нами по методике, приведенной в упомянутых выше педагогических тестах 2008 г. [3]:

В формуле (3) для расчета Kp , значения $M = 2176,43$ и c – коэффициент сложности взяты из таблиц рассматриваемого варианта тестов.

$$Kp = \frac{c \cdot 100}{M} \cdot \quad (3)$$

На выполнение заданий теста по физике на ЦТ отводится 180 минут. В вариантах всех тестов предполагается одинаковое число заданий данного уровня сложности.

Для оценки суммарного уровня сложности *части А* теста в модифицированных баллах рассчитаем его величину как для экспертного K_3 , так и для рангового Kp метода при определении весовых коэффициентов заданий в модифицированных баллах.

Суммарные значения K_3 и Kp , приведенные в *части А* таблицы, практически совпадают и составляют

Часть В				
№ п/п	Z1	Z2	K_3	$Kp1$
1	2	3	3,66	4,1
2	3	3	6,10	4,1
3	5	3	3,66	4,0
4	3	5	3,66	4,1
5	3	3	6,10	4,1
6	5	5	3,66	4,1
7	3	3	3,66	4,1
8	3	3	4,88	4,1
9	4	3	3,66	3,6
10	3	2	3,66	4,1
11	3	2	3,66	4,1
12	2	3	2,44	4,1
Σ	38	38	48,7	48,6

51 модифицированный балл. Это подтверждает правомерность проведения и сравнения оценок тестов и авторским, и ранговым методами.

Исследования подтвердили адекватность общих оценок, полученных двумя разными методами. Но ранговый метод определяет не абсолютные значения, а характеризует распределение величин относительно друг друга. Экспертный метод позволяет получить распределение их относительно абсолютных значений, т. е. показывает, насколько эти значения далеки от их максимальных величин. Он характеризует качество этих величин, поэтому позволяет сделать более глубокие выводы. В нашем случае он характеризует качество знаний абитуриентов по предмету тестирования.

Произведем анализ оценок работ абитуриентов в таблице, полученных этими двумя методами.

В пределах погрешности измерений у 50 % заданий совпадают значения K_3 и Kp . Вместе с тем наблюдаются и резкие расхождения в оценках отдельных заданий этими методами. Это относится, например, к заданиям А1, А3, А12. Эти расхождения можно объяснить тем, что в приведенных выше заданиях присутствует фактор угадывания, который искажает картину их уровней сложности при ранговом методе оценки. Так, например, рассчитанный ранговым методом для задания А3 коэффициент Kp равен 2,6, а при K_3 он равен 1,22. Прочтя условие этого задания, и без математических расчетов очевидно, что уровень его сложности по сравнению с другими заданиями *части А* теста не соответствует значению, рассчитанному ранговым методом.

Проанализируем численные значения коэффициентов, представленные в *части В* таблицы. Очевидна низкая дифференциация уровней сложности заданий

в столбце 5 *части В* при относительно высоком уровне их сложности. При ранговой оценке в *части В* 10 заданий из 12 имеют одинаковый уровень сложности.

Экспертные значения уровней сложности *части В* представлены в столбце 4. Их дифференциация отвечает заданным требованиям и определяет их смысловой «вес». Расхождения в оценках уровня сложности заданий в *части В* таблицы этими двумя методами можно объяснить тем, что при ранговом методе сравниваемые выборки чисел из общего массива работ численно не равны. Задания, особенно *части В*, выполнялись не всеми испытуемыми из-за ограниченного времени на решение задач и имеют низкий процент правильных решений, так как фактор угадывания в этой части теста не работает.

Время, необходимое для выполнения задания теста, условно можно разделить на интервалы:

- а) чтение задания;
- б) осмысление его содержания;
- в) разработка плана решения (решение в общем виде);
- г) математические расчеты;
- д) запись ответа в бланк.

Если на выполнение заданий первого и второго уровней сложности используются временные интервалы *а*, *б* и *д*, то при выполнении заданий более высоких уровней сложности используются все временные интервалы.

Так, интервалы *а*, *д* малой временной длительности и примерно равны. Длительность остальных интервалов не одинакова для разных заданий и не сравнима по длительности с интервалами заданий *а* и *д*, как и между собой. Значения интервала *г* для заданий одного порядка в разных вариантах могут существенно отличаться. Такой разброс интервалов обусловлен объективными требованиями выполнения конкретного задания.

Если при этом учесть уровень подготовленности и способности абитуриента, его темперамент и другие личностные качества, то нетрудно понять, что часть испытуемых последние задания теста не выполнила из-за недостатка времени. Поэтому в столбце 5 *части В* таблицы по рассчитанным уровням сложности они неразличимы, хотя рассчитанный их уровень сложности по авторскому методу существенно отличен (см. столбец 2 *части В*). Следовательно, на ранжирование испытуемых оказывают влияние отмеченные выше как объективные, так и субъективные факторы.

В педагогических тестах абитуриентам рекомендуется выполнять задания в предложенной последовательности, а уровень их сложности носит случайный характер. Об этом свидетельствуют значения *Z1* и *Z2* в столбцах 2 и 3 таблицы. Поэтому на задание высокого уровня сложности *части А*, расположенное в начале списка, способный и подготовленный абитуриент затратит значительное время, а не подготовленный выберет ответ наугад или опустит его. Так, например, при выполнении заданий *A13* и *B2* первый потеряет много времени и на последние задания *части В* даже при понимании хода их решения, у него не будет достаточно времени для проведения расчетов и записи ответов.

Из столбца 5 таблицы следует, что задания *B11* и *B12* относятся к высокому уровню сложности. На самом деле это не так. Следует прочесть содержание этих заданий, чтобы в этом убедиться. Все это приводит к сбоям в ранжировании конкурентов на престижные места в студенческих аудиториях.

Таким образом, авторская оценка уровней сложности заданий ЦТ, ранжирование работ тестируемых можно проводить двумя методами, которые приводят в целом к одинаковым результатам. Преимущество авторских баллов над баллами, полученными косвенно при ранжировании массива всех работ ЦТ, состоит в следующем:

1. Ранжирование работ осуществляется по суммарным модифицированным баллам, полученным за выполнение теста. Но ценность (вес) балла *части В* выше, чем *части А* теста, так как в *части А* учитываются и значения фактора угадывания – «лотерейные» баллы. При авторской оценке работ данный фактор можно исключить в компьютерной программе оценки работ с введением порогового балла по предмету тестирования для получения сертификата. Это позволит произвести более качественный отбор претендентов для получения престижных госбюджетных мест в вузе.

2. При учете в компьютерной программе доли баллов, полученных за задания высшего уровня сложности (вес), появится возможность качественно дифференцировать абитуриентов и роль временного фактора при тестировании на результат объективного ранжирования.

Сепарация абитуриентов по качеству выполненных заданий позволит отделить «семена от плевел», как это достигается при устной форме испытаний.

3. Осуществляется прямая, а не косвенная, как это происходит при ранговом методе оценки работ, оценка каждого выполненного задания на соответствие правильному ответу и выдается суммарный балл за тест.

4. При учете в компьютерной программе оценки работ абитуриентов указанных выше факторов влияния на уровень сложности баллов (веса) появится возможность немедленно выдавать по заявленному требованию номера решений заданий с ошибками, что обеспечит прозрачность оценок работ. Кроме того, собственное устранение абитуриентом допущенных им ошибок в решениях заданий имеет важный обучающий момент.

5. Применение авторского метода оценки выполненных заданий тестов при ЦТ позволит более качественно ранжировать абитуриентов, учитывая проявленные ими способности, и ускорит время технической обработки экзаменационных материалов из-за упрощения процедуры расчетов.

Список литературы

1. Феськов, Н. С. Средний балл на централизованном тестировании. Что лучше: «высокий» или «низкий»? / Н. С. Феськов, А. П. Яковчук // Адукацыя і выхаванне. – 2010. – № 10. – С. 3–9.
2. Мороз, Л. С. Проблемы и перспективы централизованного тестирования / Л. С. Мороз // Вышэйшая школа. – 2010. – № 3. – С. 52–54.
3. Физика, полный сборник тестов / УО «РИКЗ». – Минск: «АБЕРСЭВ», 2011. – 279 с.

Скарбніца вопыту

Использование компьютерных технологий для формирования инженерного мышления

А. Г. Вабищевич,

кандидат технических наук, доцент,

Н. Д. Янцов,

кандидат технических наук, доцент;

Белорусский государственный аграрный
технический университет

В системе профессиональной подготовки инженера любого профиля важное место занимает графическая подготовка, во многом определяющая уровень инженерно-технического образования специалиста. Причем крайне необходимо формирование нового типа графической культуры, технического мышления, адаптированного к конструкторско-технологическим инновациям современного производства [1].

Повышение качества обучения студентов графическим дисциплинам во многом зависит от их довузовской подготовки. Практика показывает, что высокий уровень пространственных представлений имеется у тех студентов, которые изучали черчение в объеме школьной программы или инженерную графику в среднем специальном учебном заведении.

Нельзя терять преемственность в обучении студенческой молодежи графическим приемам построения изображений (чертежей) в системе непрерывного образования (школа – профессионально-техническое учебное заведение – среднее специально-техническое учебное заведение – высшее учебное заведение – самообразование).

В БГАТУ на различных кафедрах накоплен определенный опыт творческой работы с использованием компьютерных технологий со студентами, обучающимися по системе непрерывного образования (школа – среднее специально-техническое учебное заведение – высшее учебное заведение).

Использование компьютерных технологий становится обязательным условием качественного обучения и подготовки будущих специалистов.

Возможности современных компьютерных программ позволяют создать динамическую, пространственную и плоскостную модель любого механизма. При создании чертежей общего вида и сборочных чертежей отпадает необходимость в наличии реальных узлов, поскольку существует возможность заменить их компьютерными моделями и продемонстрировать процесс сборки и работы непосредственно на экране монитора. Рекомендуется создание моделей деталей, узлов, агрегатов, входящих в сборочные чертежи, для наглядной демонстрации процесса сборки, облегчения понимания назначения и принципа действия устройства машины.

Компьютерная модель призвана заменить реальный агрегат для изучения его устройства, принципа дей-

ствия и последовательности сборки и рекомендуется в качестве наглядного пособия для студентов, выполняющих сборочный чертеж узла, агрегата или машины.

В этих целях могут использоваться графические редакторы, такие как КОМПАС-3Д, различные САД-системы.

Для составления схем малогабаритных сельскохозяйственных агрегатов использован графический редактор КОМПАС-3Д.

Для наглядной демонстрации процесса сборки агрегатов, облегчения понимания назначения и принципа действия устройства (машины) создана библиотека (банк данных) деталей, моделей, узлов, агрегатов, входящих в сборочные единицы и технологические схемы «мини-трактор» – «сцепка» – «малогабаритная сельхозмашина».

Ниже приведен комплекс агрегатов, составленный из малогабаритной техники к мини-трактору класса 3кН.

Компоновка агрегатов выполнена на базе мини-трактора и универсальной сцепки со сменными экспериментальными образцами машин.

На рисунках 1–10 представлены агрегаты, составленные из мини-трактора и малогабаритных сельскохозяйственных машин, предназначенные для индивидуальных и подсобных хозяйств в условиях мелкотоварного производства.

Комплекс машин включает следующие модули: культиватор для сплошной и междурядной обработки почвы, борону, культиватор-окучник, комбинированный почвообрабатывающий агрегат с внесением удобрений, картофелесажалку, зерновую и свекловичную сеялку, грабли, картофелекопатель.

Агрегат для сплошной обработки почвы (рис. 1) выполнен на базе рабочей секции широкозахватного парового культиватора.

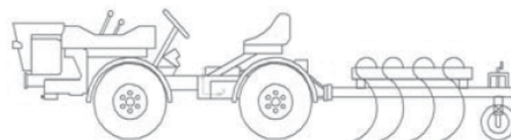


Рис. 1. Мини-трактор с культиватором для сплошной обработки почвы

На агрегатах для междурядной обработки почвы (рис. 2) установлены стрельчатые плоскорежущие лапы, используемые в промышленных образцах машин.

В сцепку борон (рис. 3) входят бороны, навешиваемые на универсальную навесную сцепку.

Комбинированный агрегат для предпосевной обработки почвы с внесением минеральных удобрений (рис. 4) имеет рыхлительные секции, прикапывающий опорно-приводной каток, туковывсевающий аппарат.



Рис. 2. Мини-трактор с культиватором для междурядной обработки почвы



Рис. 3. Мини-трактор с бороной



Рис. 4. Мини-трактор с агрегатом для предпосевной обработки почвы и внесения удобрений

Экспериментальный образец – картофелепосадочный агрегат с роторным высаживающим аппаратом (рис. 5) и роторной картофелесажалкой с внесением удобрений (рис. 6). Данная картофелесажалка не имеет аналогов и принципиально отличается от выпускаемых образцов машин по конструкции и принципу работы высаживающего аппарата. Ее модульное исполнение позволяет комплектовать агрегаты для 1- и 2-рядковых гребневых посадок картофеля.



Рис. 5. Мини-трактор с роторной картофелесажалкой

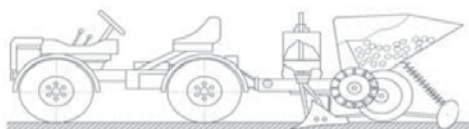


Рис. 6. Мини-трактор с роторной картофелесажалкой с внесением удобрений

Зерновая малогабаритная сеялка (рис. 7) выполнена с использованием органов рабочих секций сеялки СПУ с приводом секций высевяющего аппарата от опорно-приводного колеса или ВОМ мини-трактора.

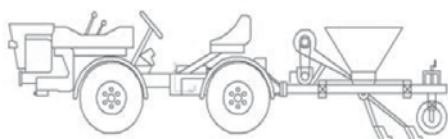


Рис. 7. Мини-трактор с сеялкой

Свекловичная малогабаритная сеялка (рис. 8) выполнены на базе рабочих секций сеялки ССТ-8. Привод сек-

ций высевяющих аппаратов осуществляется от опорно-приводного колеса. В зависимости от тягового усилия мини-трактора сеялка может быть 2- и 3-рядной.



Рис. 8. Мини-трактор со свекловичной сеялкой

Экспериментальный образец однорядного картофелеуборочного агрегата с картофелекопателем выполнен с использованием рабочих органов по аналогии с промышленными образцами машин для уборки картофеля (рис. 9).

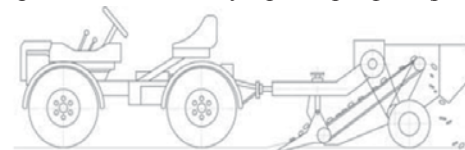


Рис. 9. Мини-трактор с картофелекопателем

Агрегат для сгребания сена выполнен на базе рабочих секций колесно-пальцевых граблей (рис. 10).



Рис. 10. Мини-трактор с граблями

Комплект малогабаритных машин на базе универсальной сцепки предназначен для выполнения различных технологических операций по возделыванию сельскохозяйственных культур в личных подсобных хозяйствах и является результатом творческой инженерно-технической работы студентов, обучающихся в вузе после колледжей.

В ходе определенной творческой работы по созданию технологических схем агрегатов студенты приобретают знания и умения практического решения инженерных задач графическими методами. Все это способствует формированию у них навыков создания конструкторской документации, что весьма важно для формирования инженерного мышления.

В результате многолетней работы установлено, что к творческой работе по моделированию малогабаритных сельскохозяйственных агрегатов наиболее склонны студенты университета, которые обучаются по сокращенной форме после окончания ими колледжей. Наибольшее стремление и положительный результат имеют студенты специальности «Техническое обеспечение процессов сельскохозяйственного производства».

Знание и использование компьютерных технологий по графическим дисциплинам становится важным условием качественного обучения и подготовки будущих специалистов.

Список литературы

1. Шабeka, Л. С. Принципы построения и реализации графической подготовки инженера в современных условиях / Л. С. Шабeka // Известия Международной академии технического образования. – Минск: БНТУ, 2003. – С. 63–75.

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СОЗИДАНИЯ ПРОДУКТИВНОГО СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Д. Джига,

кандидат психологических наук, профессор
кафедры возрастной и педагогической психологии
Гродненского государственного университета
имени Я. Купалы

В условиях быстроизменяющегося общества и модернизации образования с особой остротой актуализируется психолого-акмеологическая проблема продуктивного развития созидательной деятельности у субъектов полисистемного образовательного пространства. В отличие от нарастающей потребительской и делинквентно-деструктивной направленности в различных социальных группах созидательная деятельность ориентирована на воспроизводство продуктивных ментальных ценностей, связанных с творческим созданием не только материальных продуктов, но и привнесением в социум новых духовных продуктов, ценностей культуры – смыслов, идей, путей и форм продуктивной самореализации личности на разных онтогенетических стадиях ее развития. Проблема созидания продуктивного субъекта образования ставит задачи ответственности за поиск целесообразного выбора создающего действия.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.12.2013.

Высокий уровень востребованности психологического изучения основ акмеологического обучения в системе управления – соуправления – самоуправления обеспечивает оптимальные пути саморазвития, постоянное самосовершенствование, раскрытие реальных и потенциальных возможностей самореализации, удовлетворяет потребность субъекта в переходе через себя сегодняшнего («Я-реальное») к «Я-будущему», «Я-профессионалу» и усиливает потребность социума в разработке обоснованной психолого-акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования и в готовности к самостоятельному поиску, формулированию и решению предстоящих задач созидательной деятельности в новой профессиональной среде, владения процессами предвидения или антиципации последствий, которые ведут к воплощению образ-результата в реальные продукты, интеграции дисциплин, дифференциации [1; 2].

Должный вклад в изучение проблемы созидания средствами актуализации когнитивных процессов внесли Б. Г. Ананьев, В. Д. Шадриков, а также авторы по повышению качества образования А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, В. А. Зобков, В. М. Басова, М. М. Кашапов, М. А. Кремень, Т. И. Миронова, Н. В. Нижегородцева, А. И. Субетто, В. Н. Софьина, Н. П. Фетискин. Работы данных авторов способствовали разработке нами акмеологического обучения созидания продуктивного субъекта образования и его главного компонента – управления – соуправления – самоуправления [3].

Особый интерес в решении данной проблемы представляет идея духовных способностей (В. Д. Шадриков), интегрирующая такие экзистенциальные понятия, как самосознание, самопознание, самопостижение, соотнесение себя и мира, познание других, смысл бытия, жизни и др. В создаваемой нами психолого-акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования многие их указанных понятий связаны не только с антиципацией и интеграцией (А. В. Карпов, В. А. Барабанщиков), но и с постоянным решением нестандартных ситуаций, требующих участия интеллектуальных функций, коммуникативных, организаторских и духовных способностей, акмеологического обучения в системе управления – соуправления – самоуправления, конкурентоспособности, направленности, профпригодности, самореализации, самосовершенствования, дифференциации, что ведет к развитию нестандартного мышления и оперативного интеллекта, а трудный уровень решения нестандартных ситуаций – к созиданию и их взаимосвязи. Этому способствовали акмеологические основы становления профессиональной зрелости личности (А. А. Деркач), свободы совести, воли как основание ценностей (А. М. Зимичев), обучение как процесс управления (А. А. Деркач, В. А. Якунин),

управление как психическое явление (М. А. Кремень), формирование профессиональной направленности и компетентности, акмеологическая теория повышения качества образования и акмеологическая теория фундаментального образования (Н. В. Кузьмина, Н. П. Фетискин), профессиональная пригодность (А. Т. Ростунов), психологическая структура готовности детей к усвоению грамоты (Н. В. Нижегородцева), стратегия выхода из исторического тупика (А. И. Субетто). Теория функциональных систем П. К. Анохина, Н. В. Кузьминой, интеллектуальных функций Б. Г. Ананьева, акмеологического подхода В. Л. Марищука и Л. В. Марищук, идея А. А. Деркача и Э. В. Сайко в том, что принцип созидания объективно заложен в природе и сущности субъекта, а также раскрытая А. А. Деркачом и Э. В. Сайко значимость акмеологического развития и его основания самореализации, деятельности способствовали разработке нами и внедрению каждым студентом индивидуальной программы осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования как мотивированию их к личностно-профессиональному самосовершенствованию (самоорганизации, самовоспитанию, рефлексивной саморегуляции, самоуправлению) и коррекции [3–6].

Однако в образовательном пространстве до сих пор основной акцент сделан на информационном, коммуникативном и технологическом обеспечении готовности выпускников к предстоящей деятельности, а потребность к созиданию конкурентоспособных продуктов деятельности в современном мире остается не реализованной. В этой связи с особой остротой возникает проблема необходимости исследования и создания новой психолого-акмеологической концепции созидания и самосозидания продуктивного субъекта образования и разработки теоретико-методологического тезауруса основных понятий данной концепции средствами преобразования образа-результата, предшествующих проектированию акмецелевых стратегий и их воплощению в создаваемые продукты, оценки меры их конкурентоспособности в реальной практике.

Такой концептуальный взгляд позволяет осуществлять поиск эффективных направлений по обогащению субъектов образования продуктивными моделями образа-результата и акме-стратегиями по обеспечению акме-целевой направленности акмеологического обучения в системе управления – самоуправления процессами созидания и самосозидания и оценки реальных результатов в сравнении с искомыми. В этом контексте психолого-акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образования содержит в себе все содержание психологии как науки об отражении, но им не исчерпывается, поскольку выступает жизненно важной проблемой и задачей акмеологии: образ-результат, акме-целевые стратегии воплощения образа-результата в продукт, направленность, антиципация (предвосхищение), интеграция, дифференциация, решение трудного уровня

нестандартных ситуаций; критерии качества продукта, уровень и факторы успеха или неуспеха созидания и самосозидания продуктивного субъекта образования. Введение новой концепции созидания объясняется тем, что центром распространения в гуманитарных науках категории формирования и развития обращены лишь на будущую актуализацию когнитивных, личностных и социально-психических особенностей субъекта образования, т. е. создание формы, наполненной содержанием [3]. Отличим категории «созидание» является ее авторская преобразовательная деятельность направленность, сопряженная с актуализацией самореализации природных и творческих потенциалов, самоосознанная субъектом образования, обеспечиваемая средствами самоорганизации, самообразования, личностно-профессионального самосовершенствования, рефлексивной осознанной саморегуляции, самоконтроля и самоуправления в процессе образовательной созидательной деятельности, направленная на достижение результата, эффективности и продуктивности. Суть созидательной деятельности заключается в созидании социально значимых продуктов, свойств и духовной культуры у субъектов образования, на уровне индивида, личности, индивидуальности в инновационно-деятельностном преломлении, чтобы увидеть, услышать, предвидеть будущее самосозидание. Созидание характеризуется нами как становление продуктивного субъекта образования с помощью преобразовательной деятельности разных уровней продуктивности по генерированию и воплощению нового или воспроизводству и модифицированию социально значимых материальных и духовных продуктов в соответствии с социально-профессиональными нормами и направленностью творческой активности, способствующей продуктивной актуализации природных потенциалов в создаваемых деятельностных продуктах. Это взаимодействие субъект-субъектных отношений, отражающее полученный прогнозируемый результат. Деятельностный концепт созидания включает духовные продукты и духовные способности как акмеологические новообразования в свойствах субъекта образования, сотворение новых произведений, технологий, технических средств для прогресса на благо человечества во всех областях только для социально значимых целей, актуализируемых средствами учебных дисциплин конкретных специальностей и обеспечивающих продуктивное решение предстоящих задач в самостоятельной созидательной деятельности. Духовный продукт создается в акме-энергоинформационном взаимодействии субъектов образования, овладевающими учебными дисциплинами [3]. Концептуальное и организационно-методическое обеспечение эмпирического исследования посвящено методологическому обоснованию психолого-акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования и специфике организационно-методического обеспечения эмпирического исследования.

Цель *исследования* – разработка теоретико-методологических оснований психолого-акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования средствами образования и акмеологического обучения в системе управления – соуправления – самоуправления.

Объект *исследования* – развитие потенциалов созидания продуктивного субъекта образования в разноразмерной профессиональной подготовке средствами образования.

Понятийную основу акмеологии созидания продуктивного субъекта образования составил комплекс как общеизвестных, так и специфических понятий. Среди них: «акме», «созидание», «акмеология созидания», «продуктивный субъект образования», «продуктивность», «духовные способности», «акмеологическое обучение в системе управления – соуправления – самоуправления», «самореализация», «профессионализм», «продуктивная компетентность», «индивидуальные программы осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта». Они имеют универсальный смысл для разных специальностей и специфику конкретной специальности. Акме (от гр. *акте* – вершина) понимается нами как вершина развития индивида (природного существа), личности (ансамбль отношений), субъекта деятельности (прежде всего как профессионала), его высшего предназначения в жизненном пути, самореализации. Продуктивный субъект образования – это субъект, проявляющий свои акмеологические способности на объективном (мотивационные, технологические, аналитические критерии), субъективном (профессиональная самооценка, образ «Я-профессионал», «Я-образ-результат», самоотношение), интеллектуальном (акме-созидательные новообразования в нестандартных ситуациях и механизм развития у субъектов образования способности отражения нестандартных психолого-акмеологических профессиональных и жизненных ситуаций путем их решения, возбуждения мобилизации интеллектуальных функций, организаторских и духовных способностей) уровнях, реализующий в деятельности инновационные образовательные акме технологии, направленные на становление компетентностно состоявшейся личности, т. е. обладающей системой

сформированных профессиональных компетенций, наиболее значимых для конкретного вида профессий. Продуктивность рассматривается как признак профессионализма, образ-результат, единицей которого выступает созидание в себе и в свойствах субъектов образования духовного продукта. Следствие этого – созидание личности культурного человека-преобразователя. Субъектная позиция созидателя обеспечивает ее творческий характер. Самореализуясь в созидательной деятельности, субъект образования реализует будущее, превращая его в свое настоящее, обеспечивая новое пространство своего развития для будущего самосозидания.

Акмеологическое обучение в системе управления – соуправления – самоуправления представлено как организация и стимулирование внешней и внутренней активности познавательной деятельности субъектов образования по овладению продуктивной компетентностью. Оно выступает средством побуждения субъектов образования к самореализации природных потенциалов в создаваемых продуктах, достижению вершин продуктивного решения образовательных задач по разным специальностям, самосовершенствованию и самовыражению в созидании и самосозидании.

Решающую роль играет внутренняя детерминация, высвобождение внутренних движущих сил, выявление возможностей студента. Индивидуальные программы осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования направлены на мотивирование субъекта к личностно-профессиональному самосовершенствованию.

Рассматриваемые выше понятия составили методологический базис для определения акмеологической направленности созидания продуктивного субъекта образования (рис. 1).

Из рисунка следует, что рассматриваемое нами «созидание» может дифференцироваться по нескольким основаниям. Первым таким основанием является типологизация созидания по включенности в нее степени элементов творчества, креативности, духовности. Вследствие этого нами впервые выделены два типа созидания – репродуктивное и продуктивное. Для репродуктивного созидания характерны, несмотря на со-



Рис. 1. Структура созидательной акме-направленности субъекта образования

циальную значимость, все проявления жизнедеятельности, связанные с воспроизводством, сохранением, поддержанием устойчивости всех нормативных, стандартных, традиционных образов, укладов, обычаев, форм деятельности, отношений и поведения. Репродуктивное созидание актуально для жизнедеятельности в спонтанно-малоизменяющихся условиях. Оно заметно проявляется в консервативных сообществах, образовательных системах, сообществах, производствах, стилях управления и отношениях, поэтому заключается в неизменяемости воспроизводства сложившегося опыта/продуктов деятельности, форм, методов и технологий не только на профессионально-деятельностном, но и духовно-нравственном уровнях. В связи с этим репродуктивное созидание может определяться по специфическим акме-целям, акме-мотивам, акме-ролям, социально-профессиональным статусам и действенности стереотипов самосозидания (рис. 1).

Альтернативным типом созидания выступает продуктивное созидание. Для него, помимо социальной значимости, характерны иные основания. Прежде всего его отличает наличие продуктивно-адекватных образов созидания в нестандартных условиях и ситуациях. Такое созидание создает базис для готовности к адекватному реагированию на любые социально-экономические, профессионально-деятельностные, интеллектуально-духовные вызовы. Исходя из этого продуктивное созидание субъекта образования предполагает актуализацию продуктивных акме-образов, акме-целей, акме-мотивов, акме-ролевой и действенной социализации, обеспечивающих созидание продуктивного субъекта образования в нестандартных условиях жизнедеятельности. Другим основанием дифференциации созидания, на наш взгляд, является духовно-нравственность созидательной акме-направленности. Помимо рассмотренных выше типов созидания, оно может иметь и негативную духовно-нравственную или делинквентную форму созидательной направленности (см. рис. 1). С данным типом катеболического, делинквентного или бездуховного созидания связывают деятельность корпораций с антинравственной или противоправной направленностью, все виды мошенничества, вандализма и др. Поэтому делинквентному, или бездуховному, созиданию свойственны специфические делинквентные образы, цели, мотивы (антисоциальные убеждения, интересы, установки, идеалы, поведенческие и деятельностные стереотипы и др.).

Несмотря на актуальность и малоизученность делинквентной «созидательной» направленности, центральное место в данной работе отведено созиданию продуктивного субъекта образования. С учетом этой логики возникает проблема разработки концептуальных основ такого типа созидания. Основопологающим методологическим базисом разработанной реалии психолого-акмеологической концепции со-

зидания продуктивного субъекта образования послужили общепсихологические и методологические принципы и законы психического развития, в том числе принципы единства сознания, развития психики и деятельности, законы (Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, А. А. Деркач, В. Г. Зыкин, Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, А. И. Субетто, В. Д. Шадриков).

В создании концепции существенное внимание было уделено не только деятельностным составляющим, но и акмеологическому обучению в системе управления – соуправления – самоуправления средствами образования (рис. 2).



Рис. 2. Концептуальная модель созидания акме-продуктивного субъекта образования*

Анализируя разработанную нами модель созидания акме-продуктивного развития субъекта образования (рис. 2), необходимо рассмотреть специфику каждой из трех составляющих сфер продуктивного созидания. Учитывая, что психолого-акмеологическая сущность этих созидательных сфер субъекта об-

* Условные обозначения: АСПСО – акме-созидательные продукты субъекта образования, СПСО – созидание продуктивного субъекта образования, АУПСПСО – процесс созидания продуктивного субъекта образования, АСЛДП – актуализация созидательных личностно-деятельностных потенциалов, ААРПС – актуализация акме-репродуктивных потенциалов созидания, РМПС – развитие мотивации в продуктивном созидании, ПАСПССОСС – процесс актуализации созидания продуктивного развития субъекта образования в стандартных ситуациях, АОПССС – актуализация образа продуктивного созидания в стандартных ситуациях, РОПССС – реализация образов продуктивного созидания в стандартных ситуациях, СИОПС – саморазвитие интегративных образов продуктивного созидания в стандартных ситуациях, ПАРПССОНС – процесс актуализации развития продуктивного созидания в нестандартных ситуациях, ПСПСНС – проектирование стратегий продуктивного созидания в нестандартных ситуациях, СИИППСНС – самоактуализация инновационно-интегративных потенциалов продуктивного созидания в нестандартных ситуациях.

разования отражена выше, то, очевидно, имеет смысл остановиться на конкретных парциальных характеристиках.

В структуре общеакмеологического управления процессом созидания продуктивного субъекта образования выявлены три элемента: актуализация акме-созидательных лично-деятельностных потенциалов, актуализация акме-репродуктивных потенциалов созидания, развитие потенциалов продуктивного созидания.

Направленность первого компонента ориентирована на актуализацию профессионально значимых и лично-деятельностных особенностей, развивающих интерес к созиданию средствами образования. Второй компонент нацелен на развитие у субъекта образования репродуктивного акме-образа созидания средствами анализа акме-проектов и акме-технологий. Третий компонент посвящен развитию мотивации в продуктивном созидании средствами развития критического мышления и актуализации креативности. Таким образом, трехэлементная структура акме-управления созидательным процессом отличается динамикой созидательного усложнения, специального развития мотивационных и когнитивно-деятельностных созидательных характеристик субъекта образования.

Второй компонент – акмеология соуправления процессом созидания продуктивного субъекта образования – включает следующие элементы: актуализация образов продуктивного созидания в стандартных ситуациях; реализация образов продуктивного созидания в стандартных ситуациях; саморазвитие интегративных образов продуктивного созидания в стандартных ситуациях (СИОПС). Структура данного компонента также ориентирована на логику усложнения образов продуктивного созидания в стандартных образовательных условиях, управляемых под руководством преподавателей вузов и высококвалифицированных специалистов-практиков. Второй элемент данного компонента связан не только с апробацией созданных учебных программ, проектов, моделей, гипотез, но и определением их продуктивности в различных деятельностных ситуациях и условиях.

Третий акме-элемент, акцентируемый на саморазвитии продуктивного сознания, в большей степени обращен на деятельностную и духовно-нравственную рефлексию апробируемых программ и проектов к развитию дефицитарных, когнитивных, коммуникативных и креативно-личностных потенциалов. Он в своей структуре содержит элементы, направленные на самоуправление развитием продуктивного созидания. Их базисную основу составляют следующие логически и содержательно обоснованные элементы: проектирование стратегии продуктивного созидания в нестандартных ситуациях; апробация стратегии продуктивного созидания в нестандартных ситуациях; самореализации инновационно-интегративного

созидания в нестандартных ситуациях. Отличительной особенностью указанного элемента выступают три значимых элемента: самосозидательная направленность в форме генерации новых идей и стратегии их реализации; созидание проектов и технологий для нестандартных или нетрадиционных ситуаций и условий; самореализация креативно-инновационных и интегративных личностных ресурсов (индивидуальных, индивидуальных и личностных) в нестандартных условиях.

Обобщая поликомпонентный анализ концептуальной модели созидания акме-продуктивного субъекта образования, можно отметить, что ее ядро представляет собой интегративную систему когнитивных, мотивационных, инновационно-креативных, деятельностных и управленческих параметрических характеристик, обеспечиваемых средствами образования (рис. 2).

Инновационность разработанной нами психолого-акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования отличается целостным, системным рассмотрением субъекта образования как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности. Базисным основанием данной концепции служат:

- адаптивность методологического аппарата с использованием комплексного, акмеологического и системного подходов, а также принципов акмеологии и психологии;
- определение уровня развития созидания, интеллектуальных функций, коммуникативных, организаторских, духовных способностей, ценностей культуры и их взаимосвязи с созидательной деятельностью субъектов образования;
- использование нестандартных ситуаций, управления – соуправления – самоуправления субъектов образования, конкурентоспособности, акмеологической направленности (цели, ценностные ориентации на самоосуществление, мотивация достижения, свойства личности), профпригодности, лично-профессионального самосовершенствования и самореализации, креативности и саморазвития и их взаимосвязь с созиданием; разработка и апробация авторской системы акмеологии созидания продуктивного субъекта образования средствами образования и акме-технологий;
- оценка результативности, эффективности и продуктивности разработанных программ психологии управления, развития, воспитания, прикладной педагогической психологии развития созидательной деятельности, акмеологии созидания продуктивного субъекта образования, индивидуальной программы осознанной саморегуляции созидания; внедрение динамического алгоритма управления – соуправления – самоуправления, концептуальной модели созидания акме-продуктивного субъекта образования и интегративно-алгоритмической модели психолого-акмео-

Таблица 1

Характеристика общей выборочной совокупности экспериментального исследования

Учащиеся		Специалисты с/х производства, руководители, родители, обучаемые взрослые разных специальностей		Преподаватели Дрогичинского и Ивановского МУПК, объединенных с учебно-курсовыми комбинатами с/х производства (далее – МУПК)	
Ж	М	Ж	М	Ж	
470	500	60	120	37	
Всего 770		Всего 560		Всего 157	
Студенты БГПУ		Студенты МИТСО БИП – Институт правоведения, БГАТУ, БГУ, ГрГУ, Смольного института РАО и др.		Преподаватели МИТСО, БИП – Институт правоведения, БГАТУ, БГУ, ГрГУ, Смольного института РАО, психологи школ, сузов и др.	
Ж	М	Ж	М	Ж	
280	120	240	35	85	
Всего 420		Всего 360		Всего 120	
Всего респондентов: 2430 экономических, юридических, сельскохозяйственных, технических, филологических, психолого-педагогических специальностей (17–65 лет) за период 1986–2013 гг. лонгитудным методом с выявлением гендерных различий в системе «семья – школа – МУПК – вуз»					

логической концепции созидания продуктивного субъектов, повышающих качество созидательного образования.

Формирующий эксперимент по развитию интеллектуальных функций, коммуникативных, организаторских, духовных способностей, решению нестандартных ситуаций в 1999–2013 гг. со студентами II–V курсов БГПУ $n = 105$ в экспериментальных и $n = 105$ контрольных групп в обычных условиях показал их взаимосвязь с созиданием. Сравнительные исследования проводились на II–V курсах лонгитудным методом. Они также внедрены и апробированы в ГрГУ имени Я. Купалы, БГУ и Смольном институте РАО.

Немаловажное место в данной части работы было отведено и подходам к определению психолого-акмеологических критериев созидания. В этой связи вопрос о критериях созидания у субъектов образования увязывался, помимо личностно-деятельностных потенциалов, с государственными образовательными стандартами, программами, приоритетными тенденциями науки и искусства, т. е. в какой мере выпускники владеют интегративным научно-практическим потенциа-

лом в рамках учебных программ и дисциплин. В целом система критериев созидания в признаках вхождения выпускников из одной системы в другую включает способности к саморазвитию, готовности к решению новых предстоящих задач, в континууме от максимума до минимума.

Прослеживается динамика развития созидания (табл. 2 и 3, рис. 4). Результаты сравнительного анализа свидетельствуют, что интеллектуальные функции, коммуникативные, организаторские, духовные способности, трудный уровень решения нестандартных ситуаций влияют на созидание, и субъекты поддаются развитию под воздействием образовательных акметехнологий. Выявлена структура созидания продуктивного субъекта образования и определены взаимосвязи, что отражено в корреляционной плеяде (рис. 3).

Выявлена взаимосвязь акмеологии созидания и ее структуры, подтверждаемая корреляционным анализом Спирмена и плеядой (при $p < 0,001$):

- положительная сильная с нестандартным мышлением ($r_s = 0,892$), оперативным интеллектом ($r_s = 0,869$), памятью ($r_s = 0,885$), вниманием ($r_s = 0,886$), саморазвитием ($r_s = 0,904$), самоуправлением ($r_s = 0,98$), са-

Таблица 2

Сравнительные данные уровней интеллектуальных функций и созидания до и после эксперимента

Уровни интеллектуальных функций и созидания, %	Студенты II курса			Студенты V курса		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Уровень внимания	23,8	36,2	40	40	36,2	23,8
Уровень интеллекта	14,3	62	23,7	45,7	33,32	20,94
Уровень памяти	28,6	48,55	22,85	58,77	28,56	13,33
Уровень мышления	20	40	40	40	36,2	23,8
Уровень созидания	Трудный 9,52	Более сложный 19,99	Низкий 70,45	21,9	49,5	28,56

Примечание: при $n_{эк} = 105$; $n_{кр} = 105$.

Сравнительные данные уровней интеллектуальных функций и созидания до и после эксперимента

Уровни	Количество респондентов	Процентное соотношение
Трудный	23	21,9 %
Средний (более сложный)	52	49,5 %
Низкий	30	28,56 %

морализацией ($r_s = 0,876$), самосовершенствовани-ем ($r_s = 0,861$), коммуникативными, организаторскими способностями ($r_s = 0,862$), духовными способностями ($r_s = 0,881$), сензитивностью ($r_s = 0,860$), спонтанно-стью ($r_s = 0,778$), направленностью личности ($r_s = 0,90$), конкурентоспособностью ($r_s = 0,770$);

- положительная умеренная с соуправлени-ем ($r_s = 0,612$), управлением ($r_s = 0,586$), професси-ональной пригодностью ($r_s = 0,631$), контактностью ($r_s = 0,582$), поддержкой ($r_s = 0,509$), познавательными потребностями ($r_s = 0,509$), креативностью ($r_s = 0,483$), самопринятием ($r_s = 0,437$);

- положительная слабая с получением диплома об образовании ($r_s = 0,269$ при $p < 0,005$), гибкостью пове-дения ($r_s = 0,301$ при $p < 0,0017$).

Данные переменные являются системно-образую-щими созидательной деятельности.

Освещены концептуальные основы взаимосвязи ре-шения трудного уровня нестандартных ситуаций, ин-теллектуальных функций, управления – соуправле-ния – самоуправления созидательной деятельностью субъектов образования и созидания, направляющей роли преподавателя как личности, индивидуальности, субъекта, развивающего субъектность студента.

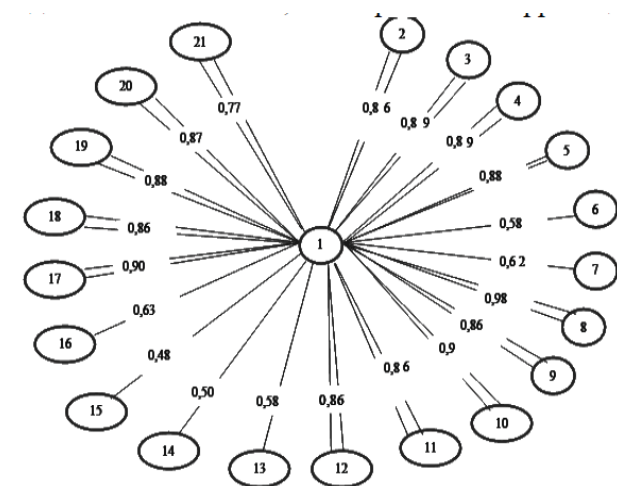


Рис. 3. Корреляционная плеяда взаимосвязи созидания (при $n_{эк} = 105$; $n_{кр} = 105$)

Управленческая триада «управление – соуправле-ние – самоуправление» созидательной деятельностью субъектов образования порождает их созидательную ак-тивность. Трансформация студента из объекта на этапе

управления происходит в субъект созидательной дея-тельности на этапе соуправления, когда можно сделать окончательный вывод о допуске к самоуправлению. Это подтверждается эмпирическими и экспериментальны-ми исследованиями и факторным анализом по важно-сти выявления в первом факторе «Зависимость sozi-дания от самосовершенствования и самореализации», описывающего 35,32 % дисперсии, способности к само-совершенствованию (0,953), к непрерывному саморазви-тию (0,953), самореализации(0,905), созиданию (0,604), а четвертый фактор «Самоуправление созидательной дея-тельностью» опи сывает 5,62 % дисперсии и включает переменные «способность к самоуправлению» (0,928), «воплощение мотивационно-смыслового акме-ядра ду-ховного продукта преподавателя в себе самом и sozi-дание его в свойствах студентов» (0,928), «трудолюбие и ответственность» (0,928), «стремление к высокому признанию других» (0,920), «созидание» (0,873), «спо-собность вести за собой» (0,432). Доказана корреляци-онно взаимосвязь созидания с управлением (0,59) – со-управлением (0,61) – самоуправлением (0,98). Выявлено 13 факторов.



Рис. 4. Сравнительный анализ динамики развития созидания до и после эксперимента (при $n_{эк} = 105$; $n_{кр} = 105$)

Выводы:

1. Инновационность разработанной нами психоло-го-акмеологической концепции созидания продуктивно-го субъекта образования отличается целостным, систем-ным рассмотрением субъекта образования как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности.
2. Основополагающим методологическим базисом разработанной реалии концепции послужили общепси-хологические и методологические принципы и законы психического развития, в том числе принципы един-ства сознания, развития психики и деятельности.
3. Обобщая поликомпонентный анализ концепту-альной модели созидания акме-продуктивного субъ-екта образования, можно отметить, что её ядро пред-ставляет собой интегративную систему когнитивных, мотивационных, инновационно-креативных, деятель-ностных и управленческих параметрических характе-ристик, обеспечиваемых средствами образования.

Список литературы

4. Выявлены базисные основания данной концепции, факторы (объективные, субъективные, субъективно-объективные); критерии: объективные (мотивационные, технологические, аналитико-прогностические); субъективные, которые раскрываются через сформированный образ «Я-профессионал», «Я – образ-результат», позитивное самоотношение при ведущей позиции саморукводства и самооценности, адекватную профессиональную самооценку; интегральные критерии.

5. Методологическую основу выделенных конструкторов и их составляющих составили: механизмы; система сознательного регулирования развития созидательной деятельности; средства образования; образовательные функции.

1. Джига, Н. Д. Формирование профессиональной направленности личности школьников и студентов: монография / Н. Д. Джига. – Минск: МИТСО, 2005. – 204 с.

2. Джига, Н. Д. Формирование профессиональной пригодности будущего специалиста: монография / Н. Д. Джига. – Минск: АПО: Зорный Верасок, 2011. – 175 с.

3. Джига, Н. Д. Психолого-акмеологическая концепция обучения созидательной деятельности субъектов образования: монография / Н. Д. Джига. – Минск: АПО: Зорный Верасок, 2011. – 280 с.

4. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория фундаментального образования: монография / Н. В. Кузьмина. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – 382 с.

5. Деркач, А. А. Самореализация – основание акмеологического развития / А. А. Деркач, Э. В. Сойко. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 224 с.

Аннотация

В статье излагается психолого-акмеологическая концепция созидания и самосозидания продуктивного субъекта образования и ее концептуальное и организационно-методическое обеспечение. Автор считает, что она включает развитие нестандартного мышления, оперативного интеллекта, творческих, коммуникативных, организаторских и духовных способностей, мотивацию жизнедеятельности, требующих участия интеллектуальных функций, акмеологического обучения в системе управления – соуправления – самоуправления, продуктивной направленности и профессиональной пригодности, конкурентоспособности, самосовершенствовании и саморазвития путем самореализации своих потенциальных возможностей в создаваемых продуктах, целеосуществления, мотивации достижений, креативности в процессе саморазвития, саморегуляции, подтвержденных корреляционным, факторным и кластерным анализами.

Summary

The article describes the concept of creation and acmeologic productive subject of self-education. The author believes that it involves the development of original thinking, operational intelligence, creative, communicative, organizational and spiritual abilities, motivation, require the involvement of intelligent functions of management - co-management - self-sustained focus and professional ability, competitiveness, self-improvement and self-development, self-realization through its potential, tseleosuschestvleniya, achievement motivation, creativity in the process of self-development, self-regulation, confirmed the correlation, factor and cluster analysis.

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

С. И. Денисова

Методика составления и решения биологических задач. Практикум

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

В учебном пособии дана классификация биологических задач с учетом представлений современной дидактики и возможностей биологических технологий, приводятся материалы для выполнения лабораторных работ, которые позволят студентам освоить алгоритмы составления и решения различных биологических задач и использовать приобретенные умения в профессиональной деятельности.

Предназначено для студентов биологических специальностей и учителей биологии.



ISBN 978-985-500-732-7

Цена 12 800 белорусских рублей.

Обложка мягкая, 190 с.

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

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

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА ИСТОРИИ

О. И. Евстратьев,
магистр исторических наук,
учитель, СШ № 180 г. Минска

В 1907 г. В. И. Ленин обратил внимание на одно обстоятельство: «... кто берется за частные вопросы без предварительного решения общих, тот неминуемо будет на каждом шагу "бессознательно" для себя наткаться на эти общие вопросы [5, с. 368]. К сожалению, спустя сто с лишним лет названная проблема не утратила своей актуальности не только для политики, но и для исторической науки, базовые категории которой применяются исследователями в большинстве случаев интуитивно, как нечто само собой разумеющееся. Подобный подход создает почву для нелепых ошибок, пустопорожних дискуссий и абсурдных интерпретаций, задерживающих прогресс исторической науки (историологии). В таких условиях назрела необходимость обращения к дисциплине, занимающейся наиболее общими вопросами исторического процесса, а именно к философии истории (историософии).

Одним из ключевых понятий историософии, имманентно определяющих объект и направление исторического исследования, является субъект истории. Обращение к нему составляет основу работы историка: «... история никогда не бывает "ни о чем" – это всегда история чего-то или кого-то: страны, этноса, цивилизации и т. п.» [1, с. 3]. Субъект истории, таким образом, представляет собой развивающийся в ходе исторического процесса субстрат, без выявления которого невозможно понять саму историю [10, с. 6–7]. При этом категория исторического субъекта является интегральной. В ней находят выражение практически все историософские проблемы и антиномии: свободы и необходимости, индивидуального и коллективного, движущих сил истории и др. Бытие субъекта, в конечном счете, отражает возможное направление исторического процесса – циклическое или стадийное.

Особую актуальность проблема исторического субъекта обретает в контексте истории Беларуси в условиях развития ее суверенитета. Нашупывание

историко-генетических связей и поиск исторической идентичности белорусского народа в современной отечественной историологии ведутся зачастую «вслепую», без использования отрефлексированных на историко-софском уровне базовых понятий и категорий исторической науки, что приводит к многочисленным и пока что далеким от разрешения дискуссиям, затрагивающим вопросы генезиса белорусской государственности, специфики взаимоотношений с соседними обществами, происхождения национальных героев и т. п.

Целесообразным представляется начать рассмотрение проблемы исторического субъекта с ретроспективы воззрений на него. В качестве таксономического критерия для выделения подходов к данному вопросу можно выделить антиномию единичного и универсального в социологическом приложении, нашедшую выражение в так называемом социологическом номинализме (методологическом индивидуализме) и социологическом реализме (методологическом коллективизме) [10, с. 15–21]. В соответствии с названным критерием можно выделить два подхода к историческому субъекту: «*номиналистский*» и «*реалистский*». Нельзя забывать и о том, что представления о субъекте истории вплетены в ткань различных общеполитических концепций, что делает необходимым обращение к ним при решении поставленной проблемы.

Итак, «*номиналисты*» в качестве субъекта истории рассматривают отдельную личность. В основе данного подхода лежит абсолютизированное представление о том, что «*историю делает... "живая личность со всеми своими помыслами и чувствами"*» (цит. по [6, с. 423]). На самом деле, история тем и отличается от естественной эволюции, что ее участниками являются мыслящие индивиды, способные к осуществлению выбора исторических альтернатив. Поэтому и можно говорить о том, что человек делает, творит историю. Данное представление соответствует философскому определению субъекта, согласно которому им является «*носитель деятельности, сознания и познания*» [13], «*индивид, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности*» [12]. Таким образом, в качестве основного свойства субъекта истории можно назвать присущее ему «*... активное начало собственного развития*» [9, с. 61].

Подобное воззрение было абсолютизировано в контексте методологического индивидуализма рядом мыслителей (М. Блок, М. Вебер, Ф. А. фон Хайек, Л. фон Мизес, Р. Будон, В. Ф. Эрн, Н. И. Кареев, А. Я. Гуревич и др.), среди которых особо нужно выделить К. Поппера и его попперианскую концепцию истории как квинтэссенцию подобных взглядов.

К. Поппер развивает идею о том, что «*все возможно в делах человеческих*» [3, с. 219]. В основе данного представления лежит идея социологического номинализма, согласно которой «*не существует ни классов, ни общества как такового, существуют лишь индивиды*» (цит. по [10, с. 16]). Таким образом, К. Поппер, «*следуя общей традиции позитивизма, ... хочет изгнать*

из науки категорию "сущность" и поэтому предлагает рассматривать "коллективные реальности, такие как нации, правительства или рынки", просто как совокупности индивидуумов, связанных определенными отношениями» [3, с. 209–210]. Все это подводит к пониманию отдельной личности как субъекта истории.

Развивая номиналистское понимание исторического субъекта, К. Поппер приходит к тому, что «... прогресс зависит от нас, от наших усилий, от ясности понимания наших целей и от реализма нашего выбора» [3, с. 227]. Как можно заметить, взгляд на отдельную личность как субъект истории разрешает антиномию свободы-необходимости в истории в пользу первой. Объясняется это наличием у человека разума, который «... предполагает свободу, предполагает способность действовать в согласии со знанием истины, способность формировать реальность в соответствии со своими возможностями» [9, с. 63].

С нашей точки зрения, советский и российский философ И. А. Гобозов совершенно верно подметил, что «представления о том, что именно личность творит мировую историю, базировались на идеалистическом понимании развития человеческого общества, согласно которому идеи правят миром»* [11, с. 278]. Производство этих идей, в свою очередь, отождествлялось с мыслящими существами, т. е. отдельными людьми, особенно «великими мира сего»: правителями, полководцами и другими «историческими личностями». Соответственно, «предмет исследования историков – люди, мыслящие и эмоциональные существа» [2, с. 15]. В таких условиях «... изложение истории ограничивалось деятельностью королей, царей, монархов и войнами» [11, с. 277], а разум, находящий выражение в мотивах и действиях людей, объявлялся движущей силой истории.

Сторонники материалистического понимания истории задавались резонным вопросом: чем определяются мотивы людей? Попытки ответить на него приводили, как правило, к одному ответу: «... личность, как конкретная индивидуальность, есть производная всех раньше живших и современных ей личностей, т. е. социальной группы» (цит. по [6, с. 423]).

Представление об обществе как системе, не сводящейся к простой совокупности составляющих ее индивидов, лежит в основе социологического реализма: «... общество, хотя и состоит из индивидов, но ни в коем случае не представляет собой простой их совокупности. Оно есть целостное образование, имеющее свою жизнь, не сводимую к существованию составляющих его людей, особый субъект, развивающийся по собственным, только ему присущим законам» [10, с. 17].

* Историческим продолжением идеалистической философии является и так называемый мистический подход, согласно которому субъектом истории являются Бог, абсолютная идея и т. п. сверхъестественные силы и трансцендентные сущности. В контексте современной исторической науки данный подход представляется устаревшим и несостоятельным, в связи с чем ему не уделяется пристальное внимание в рамках данной статьи.

Соответственно, «... отдельные люди никогда не были и никогда не станут субъектами исторического процесса. Это в равной степени относится как к рядовым его участникам, так и к крупным историческим деятелям» [10, с. 11]. Таким образом, осознанные мотивы отдельных людей, приводящие к действиям, составляющим исторический процесс, «... вытекают необходимо из данной общественной среды, которая служит материалом, объектом духовной жизни личности и которая отражается в ее "помыслах и чувствах" с положительной или отрицательной стороны...» [6, с. 423], т. е. обуславливаются определенными общественными отношениями, в связи с чем реальными субъектами истории могут быть только социальные группы.

С философской и научно-методологической точек зрения в основе социологического реализма и реалистского подхода к субъекту истории лежат материалистическое понимание истории и теория систем с присущим ей принципом эмерджентности, т. е. несводимости свойств системы к простой совокупности свойств составляющих ее подсистем и элементов. Отдельный человек как элемент той или иной социальной системы несвободен в акте творения истории. В этом контексте актуализируется вопрос: что вообще значит творить, делать историю? Можно ли способность к творению истории считать основным признаком исторического субъекта?

Под творением вообще следует понимать действия, направленные на преобразование действительного с тем, чтобы привести его в соответствие с желаемым. Желаемое (замысел) должно сначала возникнуть в голове у творца, что предполагает носителя сознания, генерирующего замысел. Таким носителем является человек, творящий что-либо в соответствии со своей волей, которая, как мы выяснили, обусловлена общественной средой. Мало того, акт творения возможен только при наличии определенного субстрата, т. е. материала, из которого в соответствии с замыслом производится предмет, результат творения.

Данная проблема в свое время породила дискуссию между британским философом Дж. Льюисом и французским мыслителем Л. Альтюссером. Если первый утверждал, что человек делает историю, то второй возражал – историю делать нельзя. «Делают предметы, вещи, а не историю. Так, столяр, который "делает" стол, уже имеет первичную материю – дерево. Он его превращает в стол. Но... столяр никогда не скажет, что он делает дерево, поскольку прекрасно знает, что это дерево является продуктом природы и существует независимо от него». С точки зрения Дж. Льюиса, считает Л. Альтюссер, «человек уже сделал историю, с помощью которой делает историю! Следовательно, в истории человек создает все: не только результат как продукт своего труда (история). Но до этого он создал первичную материю (историю), которую превратил в историю» (цит. по [11, с. 267]).

Своими размышлениями Л. Альтюссер поднял очень важную проблему, касающуюся всех общественно-гуманитарных наук, включая историологию, а именно про-

блему суб'ект-суб'ектных адносін. Согласно Л. Альтюссеру, в истории человек сам производит и субстрат, и предмет творения. При всей кажущейся абсурдности, так и есть. Субстратом исторического творения является определенная система общественных отношений, которую каждое новое поколение получает «в наследство» от предков. Таким образом, *«люди сами делают свою историю, но они ее делают не так, как им вздумается, при обстоятельствах, которые не сами они выбрали, а которые непосредственно имеются налицо, даны им и перешли от прошлого»* [7, с. 119]. Сам этот субстрат уже ограничивает свободу человека. Результат акта исторического творения – историческое событие (объективный исторический факт), приводящее общество в движение и составляющее исторический процесс. При этом общество нельзя воспринимать лишь как среду, в рамках которой отдельные люди творят историю, вроде природной среды. Общество тем и отличается от природы, что в нем находят выражение множества сталкивающихся волей (суб'ект-суб'ектные отношения): *«... история делается таким образом, что конечный результат всегда получается от столкновений множества отдельных волей... Ведь то, чего хочет один, встречает противодействие со стороны всякого другого, и в конечном результате появляется нечто такое, чего никто не хотел... эти воли достигают не того, чего они хотят, но сливаются в нечто среднее, в одну общую равнодействующую... каждая воля участвует в равнодействующей и постольку включена в нее»* [14, с. 395–396].

Соответственно, субъект истории – это субстрат, на основе и в рамках которого осуществляется творение истории в условиях столкновения осознанных мотивов (волей), объективированных в социальных действиях. В конечном счете субъект истории есть одновременно и творец, и творение. Он воспроизводит сам себя в ходе континуального исторического движения, осуществляющегося в соответствии с законами диалектики. Этим субъектом может быть только общество в наиболее абстрактном понимании этого слова, которое одновременно творит и воплощает собой историю. Все это позволяет говорить о возможности признания способности к акту творения – в диалектическом смысле единства творца и творения – как основного признака исторического субъекта.

Но какая же из конкретных социальных общностей есть реальный субъект истории? Профессиональные историки осознанно или неосознанно, но в любом случае всегда, обращаются к определенным объединениям людей как субъектам истории, делая их предметами своих исследований. Причем единства по этому поводу среди специалистов нет. Субъектами исторического процесса объявляются человеческое общество в целом (В. С. Соловьев, Л. П. Карсавин и др.), отдельные общества (С. Ф. Платонов, П. Барт и др.), страны, государства (Н. М. Карамзин и др.), народы (Н. А. Полевой, Н. Н. Страхов, И. А. Гобозов и др.), нации (Дж. Вико, А. Фергюсон, К. Лампрехт и др.), культурно-исторические типы (Н. Я. Данилевский), культуры (Л. Фробе-

ниус, О. Шпенглер и др.), цивилизации (А. Дж. Тойнби, Ф. Бэбби, К. Квигли и др.), этносы и суперэтносы (С. М. Широкогоров, Л. Н. Гумилев, Э. С. Кульпин и др.), расы (Л. Вольтман и др.), даже классы, массы и толпы (более подробно см. [10, с. 11–14; 11, с. 267–277]). Зачастую отдельные совокупности перечисленных выше социальных общностей объявляются равноправными субъектами истории, участвующими в процессе творения истории одновременно.

Не вдаваясь в подробный анализ всех этих воззрений на субъект истории, хотелось бы сделать два общих замечания: 1) в исторической науке не выявлено «соотношение между понятиями человечества, общества, страны, государства, народа, этноса, нации, цивилизации, культуры, расы» [10, с. 14], что не позволяет принять окончательно ни один из приведенных выше вариантов субъекта истории; 2) субъект истории как интегральная историософская категория должен быть применим ко всей мировой истории. Однако вряд ли кто-то будет спорить, что, допустим, в эпоху ранней первобытности никаких наций, государств или классов не существовало – выходит, тогда не было и субъекта истории, а значит, и самой истории. Однако такое представление недопустимо для историологии. В подобных условиях возникла настоятельная потребность в выявлении ключевых признаков исторического субъекта как интегральной историософской категории, приложимой ко всей мировой истории.

Как уже было сказано, субъектом истории может быть только общество. Но у этого термина есть несколько определений, одно из которых и поднималось выше, а именно наиболее абстрактное – общества вообще. Но для историка куда большее значение имеет «... конкретное общество, являющееся относительно самостоятельной единицей исторического развития» [10, с. 15] и понимаемое в контексте социологического реализма. *«Поскольку конкретное есть единство общего, особенного и единичного, постольку такой конкретный социальный объект можно зафиксировать через категорию “отдельное общество”. Обладая возможностью к саморазвитию, т. е. воспроизводству предпосылок собственного развития внутри самого себя, такое отдельное общество представляет собой своеобразный социальный организм»* [4, с. 56–57]. При этом *«каждое такое общество является не просто совокупностью людей, а единой системой социальных отношений, целостным социальным организмом, развивающимся сравнительно независимо от других социальных организмов»* (цит. по [4, с. 57]). В приложении к историологии таким обществом может быть назван социально-исторический организм (социоисторический организм, социор), который и является первичным субъектом истории.

Данный термин был введен в научный оборот выдающимся советским и российским историком Ю. И. Семеновым. Он был не первым мыслителем, обращавшимся к понятию «социальный организм» (см. [10, с. 17–21]), но ему удалось развить это понятие и приспособить к потребностям исторической науки. Таким

образом, Ю. И. Семенов определил социально-исторический организм как «... *отдельное конкретное общество, которое представляет собой относительно самостоятельную единицу исторического развития. Каждый социально-исторический организм локализован во времени и пространстве. Он занимает определенную территорию. Он обязательно когда-то возник, а многие родившиеся в свое время социоисторические организмы давно уже исчезли, ушли с исторической сцены*» [10, с. 21].

Важным достижением Ю. И. Семенова стало выделение таких разновидностей социально-исторических организмов по способу их внутренней организации, как геосоциальный организм (геосоциор) и демосоциальный организм (демосоциор). Геосоциоры основаны на привязке к определенной территории, участку земли, отграниченному от других социоров. Границы геосоциора являются, как правило, государственными. Такие социоисторические организмы неотделимы от занимаемой ими территории, т. е. они строго локализованы в пространстве. В этом контексте можно говорить о существовании определенного противостояния между геосоциором, который, грубо говоря, не может передвигаться с места на место, и его населением, которое может переселяться в другие социоры, вписываясь в существующую там систему социальных отношений.

Демосоциоры также занимают определенную территорию, границы которой, однако, не являются их собственными границами. Принципом, лежащим в организации социально-исторических организмов такого типа, является социальное родство. Таким образом, люди, входящие в такой социор, не населяют его, как в случае с геосоциорами, а составляют. Социоисторический организм такого типа организован по принципу формального членства отдельных людей и групп (родов), которое определяется правилами. Демосоциоры неотделимы от своего личного состава, однако, в отличие от геосоциоров, не привязаны намертво к территории: сохраняя свою идентичность, они могут перемещаться с одного участка земли на другой. Поэтому термин миграции в отношении демосоциоров и геосоциоров понимается по-разному: в первом случае – это перемещение всего социора, во втором – перемещение людей или их групп в пределах геосоциора либо их переселение в другой геосоциор.

Важно отметить, что существование демосоциоров характерно в основном для доклассового периода всемирной истории, геосоциоров – для классового.

Социоры развиваются не изолированно. Они образуют системы (Западная Европа, Ближний Восток, Средняя Азия и т. п.), которые также могут являться объектом исторического исследования. Также объектом изучения для историка может быть человеческое общество в целом как совокупность всех существовавших и существующих социально-исторических организмов. «*Как следует из всего сказанного, первичные субъекты исторического процесса – это социоисторические организмы, вторичные – их системы, третичный – человеческое общество в целом,*

т. е. все существовавшие и существующие социально-исторические организмы вместе взятые» [10, с. 27].

Как было отмечено выше, сущностной характеристикой субъекта истории является способность к творению истории. Каким же образом ее творят социально-исторические организмы? Основная цель любого социора – выжить. Именно стремление к выживанию и развитию «*вынуждает*» социально-исторический организм творить историю. Одним из важнейших условий выживания социора как системы является его целостность, т. е. «... *согласованная работа всех подсистем, направленная на сохранение целого*» [3, с. 276]. Нарушение целостности социора приводит к кризисам, угрожающим самому его существованию. В таких ситуациях актуализируется механизм творения как приведения действительного в соответствие с должным. «*История человеческих обществ... предстает с этой точки зрения как вереница периодически возникающих кризисов, проблемных ситуаций, из которых надо найти выход, как вереница задач, требующих решения*» [3, с. 276].

При этом важно учитывать свойства социоров как открытых, неравновесных систем: «... *для каждой задачи есть ряд возможных решений, из которых лишь одно является оптимальным*» [3, с. 277], т. е. способствует выживанию социально-исторического организма. В этом контексте поддержание жизнедеятельности социора и обеспечение его выживаемости является объективной потребностью всех его членов, представляет собой историческую необходимость. При этом последняя «... *реализуется, лишь проходя через сознание членов...*» социоисторического организма. «*Как именно осознаются людьми общественные потребности – на уровне обыденного или теоретического сознания, в правильной или фантастической, иллюзорной форме – зависит от обстоятельств. Но в любом случае обязательным условием решения социальной задачи (по обеспечению выживаемости социора. – О. Е.) является выработка определенной системы мотивов, направляющей поведение членов социальной группы (в нашем случае социора. – О. Е.) сообразно ее объективным потребностям*» [3, с. 278].

Таким образом, гибель или даже угроза гибели социора воспринимается его членами как трагедия, что отражается в социальной памяти (например, в памятных датах – 22 июня для Беларуси и России). Рождение же социора или обеспечение его выживаемости в кризисных ситуациях воспринимается его членами как торжественное, радостное событие и также отражается в социальной памяти (например, в празднике День независимости). Личности, способствовавшие выживанию и прогрессу социора, т. е. действовавшие в соответствии с его объективными интересами, воспринимаются как герои, им устанавливают памятники; те же, кто препятствовал этому, воспринимаются как «*враги народа*».

Важным фактором сохранения целостности социально-исторического организма, а значит, и его выживания, является *социорная идентичность*, т. е. осознание отдельными людьми принадлежности к тому или иному социору. Последняя объективируется в коллективных

представлениях о родине, отечестве и т. п. Формированию социорной идентичности служат государственная идеология (важно помнить, что «... в классовом обществе в общем и целом существовало соответствие между государствами и социоисторическими организмами»), символика (флаги, гербы, гимны), гражданство, школьные курсы «национальной истории», СМИ и т. п. Иными являются механизмы формирования социорной идентичности в доклассовых обществах, т. е. демосоциорах (родовое имя, тотем, предания об общих предках и т. п.).

В данном контексте важной представляется проблема патриотизма, под которым в рамках реалистического подхода к субъекту истории можно понимать высшую стадию социорной идентичности, объективированную в действиях, направленных на сохранение целостности и выживание социора в рамках творения истории. Истинным патриотом является человек, правильно выявивший историческую необходимость и сумевший обеспечить выживание и прогресс своего социально-исторического организма.

В настоящее время формирование патриотизма не может сводиться лишь к формированию социорной идентичности. Оно должно быть направлено на раскрытие объективных потребностей социора. В данном контексте нельзя забывать о том, что целостность является главным условием выживания и развития социально-исторического организма. А поскольку «... при равенстве прочих условий несходные единицы легче отделяются друг от друга действующей на них силой, нежели сходные...», постольку патриот «... именно в однородности должен искать основания для устойчивого общественного равновесия» [8, с. 367–368]. Данное обстоятельство крайне актуально в условиях классового общества: «... если сила стремления к личному благосостоянию действует на вполне сходные единицы, то антагонизма между ними быть не может, тогда как та же сила, будучи приложена к разнородному обществу, состоящему из единиц несходных, необходимо произведет в них борьбу и дальнейшее стремление к неравенству» [8, с. 369], что может привести к возрастанию энтропии в рамках социора и его гибели.

Таким образом, представление о социально-историческом организме как субъекте истории в приложении к конкретно-историческим исследованиям, в том числе по истории Беларуси, позволит не только глубже разработать теоретические проблемы историологии, но и применить полученные сведения на практике – в деле формирования

мирования социорной идентичности и патриотизма, что является одним из важнейших условий выживания социально-исторического организма, в том числе и Беларуси, в условиях сложных вызовов современной эпохи.

Список литературы

1. *Виноградов, А. И.* Проблема субъекта истории в русской философии последней трети XIX – первой трети XX века: историко-философский анализ: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.03 / А. И. Виноградов. – Мурманск, 2011. – 369 с.
2. *Гуревич, А. Я.* Исторический синтез и школа «Анналов» / А. Я. Гуревич. – М.: Индрик, 1993. – 328 с.
3. *Журавлев, Л. А.* Позитивизм и проблема исторических законов / Л. А. Журавлев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 312 с.
4. *Игнатъев, В. И.* Всемирная история как целостность. Проблемы методологии / В. И. Игнатъев. – Новосибирск: Новосибир. гос. техн. ун-т, 1993. – 155 с.
5. *Ленин, В. И.* Отношение к буржуазным партиям / В. И. Ленин // Полное собрание сочинений: в 55 т. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1979. – Т. 15. – С. 368–388.
6. *Ленин, В. И.* Экономическое содержание народничества и критика его в книге г. Струве / В. И. Ленин // Полное собрание сочинений: в 55 т. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1979. – Т. 1. – С. 347–534.
7. *Маркс, К.* Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта / К. Маркс, Ф. Энгельс // Полное собрание сочинений: в 50 т. – М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1957. – Т. 8. – С. 115–217.
8. *Михайловский, Н.* Что такое прогресс? / Н. Михайловский // Прогресс как эволюция жестокости / М. А. Энгельгардт [и др.]. – Минск: Беларус. энцыкл., 2006. – С. 353–537.
9. *Патырбаева, К. В.* Субъект исторического процесса в философии Гегеля / К. В. Патырбаева // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2012. – № 3(11). – С. 61–73.
10. *Семёнов, Ю. И.* Философия истории. (Общая теория, основные проблемы, идеи и концепции от древности до наших дней) / Ю. И. Семёнов. – М.: Современ. тетради, 2003. – 776 с.
11. Социальная философия: учебник / И. А. Гобозов [и др.]; под общ. ред. И. А. Гобозова. – М.: Изд. Савин С. А., 2003. – 528 с.
12. *Ивин, А. А.* Субъект [Электронный ресурс] / А. А. Ивин // Философия: энцикл. словарь / под ред. А. А. Ивина. – М., 2004. – Режим доступа: http://fidel-kastro.ru/filosofy/ihik_ivin_slovar.htm. – Дата доступа: 16.01.2014.
13. *Лекторский, В. А.* Субъект [Электронный ресурс] / В. А. Лекторский // Новая философская энциклопедия. – М., 2007–2010. – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/elib/2870.html>. – Дата доступа: 16.01.2014.
14. *Энгельс, Ф.* Письмо Йозефу Блоху в Кёнигсберг / К. Маркс, Ф. Энгельс // Полное собрание сочинений: в 50 т. – М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1965. – Т. 37. – С. 393–397.

Аннотация

В статье поднимается проблема субъекта истории как базовой и интегральной историософской категории. Рассматриваются различные подходы к пониманию субъекта исторического процесса. Особое внимание в статье уделяется выявлению его существенных характеристик, среди которых выделяется способность к творению истории. В качестве первичного субъекта истории называется социально-исторический организм.

Summary

The article deals with the problem of the subject of history as a basic and integral historiosophic category. Various approaches to the understanding of the subject of the historical process are considered. Special attention is given to the identification of its essential characteristics, among which there is the ability to creation history. The primary subject of history is called socio-historical organism.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Д. В. Будник,
старший преподаватель кафедры СПиИН,
Брестский государственный технический
университет

Профессиональная деятельность специалиста, как и любой другой вид деятельности человека, тесно связана с особенностями его личности, которая является продуктом и регулятором деятельности. Личностные качества специалиста любой профессии во многом определяют успешность и качество профессиональной деятельности человека. Для каждой профессии определены профессионально значимые качества личности, формирование и развитие которых является обязательным в процессе его профессиональной подготовки. Профессиональное становление специалиста предполагает социальное воздействие на личность, ее включение в разнообразные виды деятельности (познавательную, коммуникативную, профессиональную и др.), имеющие целью формирование системы профессионально важных качеств, форм поведения и индивидуальных стилей выполнения профессиональной деятельности.

Однако современные ученые [1] в своих исследованиях называют целый ряд проблем, существующих в системе профессиональной подготовки специалистов и связанных с развитием у студентов профессиональных качеств личности. Наиболее распространенными среди них являются:

- обезличенный характер обучения, которое строится без учета индивидуальных, в том числе и мотивационных, особенностей студентов, что затрудняет становление индивидуального стиля профессиональной деятельности специалиста, адекватного восприятия студентом себя как личности и профессионала;
- отрыв теоретического обучения от практики, от профессионального труда, в результате чего приобретенные знания и умения оказываются либо ненужными, либо с трудом и далеко не полностью воплощаются в деятельности, осуществляющейся в динамичных условиях;
- недостаточная психологическая подготовка будущих специалистов к трудностям адаптационного периода в самостоятельной профессиональной деятельности, состояние напряженности, присущее этому периоду, которое влияет на деятельность, обуславливая возможность закрепления дефектных форм деятельности;
- слабая целенаправленность формирования внутренних средств самоорганизации студентом жизнедеятельности и профессиональной деятельности, так как в процессе профессиональной подготовки почти не обеспечиваются самостоятельность студента как субъекта учебной деятельности и его дальнейший личностный и профессиональный рост;
- преобладание традиционных форм обучения, проверенных традицией и опытом, но не в полной мере адекватных новым реалиям работы специалиста;
- ориентация на подготовку специалистов, способных решать определенный круг обычно уже сформулированных задач, в то время как современное общество нуждается в профессионалах, способных к самостоятельному поиску, определению, решению профессиональных задач в более широком контексте, чем собственно профессиональная деятельность.

Формированию профессиональных качеств личности посвящены исследования А. К. Альбухановой-Славской, В. Г. Асеева, Н. В. Кузьминой, Е. И. Рогова, Э. Ф. Зеера и др. [1–4]. В них под профессиональными понимаются качества личности, которые обеспечивают ей овладение на достаточно высоком уровне той или иной профессией, качественное выполнение профессиональной деятельности и дальнейший профессиональный рост.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить еще одно понятие, тесно связанное с профессиональными качествами личности, – «*профессионально значимые качества личности*», под которыми понимаются индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность профессиональной деятельно-

сти и успешность ее освоения (В. Д. Шадриков) [3]. К данным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема профессионально значимых качеств.

К. М. Левитан [5; 6] под профессионально значимыми качествами понимает как постоянное, закрепившееся отношение индивида к своей профессии, себе, труду, людям, вещам, так и определенную систему мотивов, форм и способов профессионального поведения, в котором эти отношения реализуются. Таким образом, в данном определении «*профессионально значимое*» объединяет внутреннее и внешнее и включает в себе взаимосвязь субъективации и объективации.

В исследованиях Э. Ф. Зеера [7] представлена теоретическая модель формирования и развития профессионально значимых качеств личности, включающая: мотивационный (потребность успешно решать профессиональные задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны и т. д.), когнитивный (понимание профессиональных задач, оценка их значимости, знание способов решения, представление о вероятных изменениях трудовой обстановки и т. д.) и операционно-деятельностный (адекватные требованиям профессиональной деятельности черты характера, способности, особенности восприятия, мышления, эмоциональных и волевых процессов) компоненты.

В результате анализа исследований вышеуказанных авторов были выделены следующие факторы, определяющие развитие профессиональных качеств личности специалиста: общие и специальные способности личности, взаимодействие личности с социально-профессиональными группами и средствами труда, биологическая организация индивида, социально-экономическая

ситуация, в которой живет и трудится личность, характер профессиональной деятельности, активность личности, ее потребности в саморазвитии и самоактуализации, система объективных профессиональных требований к личности, диктуемых особенностями самой профессии.

Решающее значение в профессиональном становлении личности специалиста, по мнению исследователей, принадлежит социально-профессиональной активности индивида и социально-экономическим условиям становления профессионала. Биологические факторы при этом выполняют функцию предпосылок профессионального развития, влияют на его темп, а также на профессиональную пригодность и результативность труда.

Следует, однако, отметить, что вышеперечисленные факторы влияют на развитие профессиональных качеств личности, но не гарантируют высокий уровень профессионализма специалиста, а развитость профессиональных личностных качеств лишь создает предпосылку улучшения профессиональной деятельности, но не означает высокую квалификацию специалиста.

Кроме того, достижение высокого уровня профессионализма возможно лишь благодаря интеграции профессионально значимых качеств, индивидуально-личностных особенностей субъекта деятельности. Только вследствие комплексного использования своих знаний, умений, индивидуально-личностных особенностей, профессионально значимых качеств специалист сможет эффективно решать профессиональные задачи.

Для изучения представлений студентов о типичном инженере был использован перечень профессионально значимых качеств, предложенных Е. И. Роговым [6]. Перечень содержит 15 качеств личности: внешняя при-

Таблица 1

Ранжирование черт личности педагога и инженера студентами

Черты	Студенты-педагоги								Студенты-инженеры	
	МФ	СПФ	ФФ	Σ	МФ	СПФ	ФФ	Σ	СФ	СФ
1	13	14	11	13	9	13	6	9	11	9
2	3	4	2	3	5	5	3	5	4	5
3	1	2	1	1	4	4	1	2	1	1
4	5	6	8	6	7	7	7	7	6	8
5	8	8	7	8	3	1	2	1	8	2
6	4	3	3	4	6	6	5	6	3	6
7	6	5	4	5	2	3	4	3	5	4
8	14	13	14	14	8	8	8	8	9	7
9	7	7	6	7	10	9	10	10	7	12
10	2	1	5	2	1	2	9	4	2	3
11	11	12	10	11	13	10	11	13	14	10
12	10	10	9	10	11	12	14	11	10	11
13	9	9	12	9	15	15	15	15	12	15
14	15	15	15	15	14	14	13	14	15	14
15	12	11	13	12	12	11	12	12	13	13

влекательность (1), высокая нравственность (2), высокий интеллект (3), доброта (4), наблюдательность (5), общая культура (6), общительность (7), пластичность поведения (8), организованность (9), профессиональная компетентность (10), сильная воля (11), стремление к творчеству (12), требовательность (13), эмоциональность (14), энергичность (15).

Студентам было предложено проранжировать их по степени типичности сначала для педагога, а затем для инженера.

В исследовании приняли участие 240 студентов математического факультета (МФ), социально-педагогического факультета (СПФ) и физического факультета (ФФ), а также 85 студентов строительного факультета (СФ).

Представления студентов-педагогов и студентов-инженеров о личности педагога совпадают по первым двум позициям (высокий интеллект и профессиональная компетентность) и отличаются по третьей (табл. 1).

Студенты-педагоги указывают на высокую нравственность, а студенты-инженеры – на общую культуру. Представления о личности инженера также отличаются по третьей позиции: общительность указана студентами-педагогами, а профессиональная компетентность – студентами-инженерами. Образы педагога и инженера являются социально привлекательными и могут свидетельствовать о высокой субъективной оценке работающих на указанных факультетах специалистов.

Последние позиции в перечне черт личности педагога глазами студентов педагогических факультетов занимают внешняя привлекательность, пластичность поведения и эмоциональность. Пластичность поведения и эмоциональность занимают две последние позиции и в оценке российских студентов. В тройку наименее профессионально значимых качеств личности педагога белорусские студенты включают внешнюю привлекательность, в то время как российские – профессиональную компетентность.

Мнения студентов-педагогов и студентов-инженеров совпадают в оценке наименее значимых личностных черт «типичного» инженера. Они считают, что инженеру в меньшей степени присущи эмоциональность и требовательность. В группе черт, занимающих три последние позиции в перечне профессионально значимых качеств инженера, с точки зрения педагогов, присутствует сильная воля, студентов-инженеров – энергичность.

С точки зрения студентов-педагогов, более высокими рангами в характеристике педагога обладают следующие черты: высокая нравственность (2), высокий интеллект (3), доброта (4), общая культура (6), организованность (9), профессиональная компетентность (10), сильная воля (11), стремление к творчеству (12) и требовательность (13). Для инженера более характерны внешняя привлекательность (1), наблюдательность (5), общительность (7), пластичность поведения (8) и эмоциональность (14).

Студенты-инженеры более высоко оценивают следующие черты личности педагога, чем инженера: высокая нравственность (2), доброта (4), общая культура (6), организованность (9), стремление к творчеству (12)

и требовательность (13). По их мнению, у инженера более выражены внешняя привлекательность (1), наблюдательность (5), общительность (7), пластичность поведения (8), сильная воля (11) и эмоциональность (14).

Представления студентов разных факультетов о профессионально значимых качествах личности педагога и инженера имеют определенную динамику. Так, студенты ФФ наиболее привлекательными чертами педагога назвали высокий интеллект (3), высокую нравственность (2) и общую культуру (6). Рейтинг названных выше черт личности достаточно устойчив: к четвертому курсу произошла смена позиций оценки значимости высокого интеллекта и высокой нравственности.

В оценке образа инженера произошли кардинальные изменения: возросло значение наблюдательности как черты личности инженера (соответственно пятая и первая позиции), снизилась роль высокого интеллекта и значительно утратила свою позицию такая черта, как высокая нравственность (вторая позиция в начале обучения и пятая – в конце обучения).

Сравним эти данные с динамикой первых трех значимых черт личности педагога и инженера глазами студентов СФ. Высокий интеллект как качество личности педагога сохраняет первую позицию при ранжировании профессионально значимых качеств студентами в течение всего периода обучения. Профессиональная компетентность со второй позиции в начале обучения перемещается на девятую в конце обучения. Высокую нравственность как черту личности педагога на третью позицию поставили студенты начального этапа обучения и на седьмую – студенты в конце обучения.

При оценке инженера первые две наиболее значимые черты личности (высокий интеллект (3) и наблюдательность (5)) сохраняют свои позиции, в то время как наблюдается тенденция к более низкой оценке профессиональной компетентности (с третьей позиции в начале обучения до шестой в конце обучения).

В целом образ инженера глазами педагогов и инженеров отличается только тем, что сильную волю каждая группа студентов приписывает чертам личности своей профессии.

На основании корреляционного анализа было установлено, что представления о педагоге и инженере у студентов педагогических специальностей достаточно согласованы: $r_s = 0,69$ при $P < 0,01$, и $r_s = 0,83$ при $P < 0,01$ соответственно. Наименее согласованы представления студентов-инженеров и студентов-педагогов о профессионально значимых качествах личности педагога ($r_s = 0,11$).

На основании группировки 15 качеств личности Е. И. Рогов предлагает следующие типы профессиональной направленности специалиста: коммуникатор, предметник, организатор и интеллигент.

Типу «организатор» присущи такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля и энергичность, коллективная заинтересованность результатами межличностного взаимодействия и дисциплинированность. Организатор нередко является лидером, стремится к деловому сотрудничеству.

«Предметнику» присущи профессиональная компетентность, высокий интеллект и стремление к творчеству. Он направлен на поиск эффективных способов усвоения знаний, на воспитание студентов средствами изучаемого предмета и формирование научной картины мира.

Типу «коммуникатор» характерны такие качества, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, эмоциональность, наблюдательность и пластичность поведения.

Для типа «интеллигент» наиболее значимы высокий интеллект и общая культура. Это тип просветителя, отличающийся принципиальностью, высокой нравственностью и духовностью.

Названные выше типы профессиональной направленности педагога можно выявить при помощи методики, предложенной Е. И. Роговым [6].

В нашем исследовании приняли участие слушатели социально-педагогического факультета (СПФ), физического факультета (ФФ) и строительного факультета (СФ). На вопросы испытуемые отвечали исходя из трех позиций: оценивая себя, педагога и инженера (табл. 2).

Наименьшее расхождение между оценкой себя как педагога и типичного педагога у студентов СПФ наблюдается по типам «организатор» (0,6) и «коммуникатор» (0,7), различие оценок по типу «интеллигент» составило 1,3. Наибольшее расхождение характерно для типа «предметник» (2,8). Типы профессиональной направленности педагога по убыванию степени идентификации можно выстроить в следующий ряд: организатор, коммуникатор, интеллигент и предметник.

Средние показатели оценок себя и типичного педагога студентов ФФ совпадают по типу «коммуникатор», различие средних по типу «интеллигент» составило 0,4, а по типу «организатор» – 0,5. Наибольшее расхождение оценок наблюдается по типу «предметник» (2,3). Таким образом, по степени идентификации типы направленности образуют для данного факультета ряд: «коммуникатор», «интеллигент», «организатор», «предметник».

Сравнение средних показателей оценок себя как инженера и типичного инженера студентов ИФ позволяет выстроить типы направленности в следующей очередности: «организатор» (0,3), «коммуникатор» (0,6), «интеллигент» (1,0), «предметник» (2,1).

Таким образом, наибольшее расхождение средних показателей между оценкой студентами всех трех факультетов себя и представителей будущей профессии наблюдается по типу «предметник», что косвенно говорит о низком уровне ориентации на преподавательскую деятельность.

По оценке личности типичного педагога студентами СПФ наиболее высокие средние значения получил тип «интеллигент» (7,2 из 10 возможных), затем идут «предметник» (6,6), «организатор» (6,5) и «коммуникатор» (5,7). Студенты ФФ отдают предпочтение типу «интеллигент» (6,3), затем следуют «предметник» (6,2), «организатор» (6,1) и «коммуникатор» (5,5). Студенты СФ на первое место ставят типы «организатор» и «интеллигент» (6,5), а затем «предметник» (6,3) и «коммуникатор» (5,7).

Таким образом, студенты всех трех факультетов отдают предпочтение типу «интеллигент» (первое место в структуре личности педагога), а на последнее место ставят тип «коммуникатор». Типы «организатор» и «предметник» занимают промежуточное положение.

Относительно представления студентов о значимости выделенных типов профессиональной направленности в структуре личности инженера, можно отметить, что студенты СПФ считают наиболее важными для инженера качества типа «интеллигент» (7,6), затем следуют типы «организатор» (6,5), «коммуникатор» (5,8), «предметник» (5,7). Студенты ФФ дают более низкие оценки каждому типу направленности инженера, но по средним показателям они выстраиваются в таком же порядке. Образ инженера глазами студентов СФ отличается от приведенного выше. Первое место в типологии занимает «организатор» (6,3), затем идет «предметник» (6,1). Типы «коммуникатор» и «интеллигент» занимают одинаковую позицию (5,8).

Таким образом, профессионально значимыми качествами личности с точки зрения теоретических конструктов и субъективных оценок студентов являются профессиональная компетентность, высокий интеллект, стремление к творчеству и общая культура, что в совокупности с профессиональной компетентностью соответствует задачам внедрения инновационных образовательных технологий, в том числе в систему высшего технического образования.

Список литературы

1. Аминов, Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – № 5.
2. Аракелова, Т. Л. Взаимное обучение как условие развития когнитивной мобильности у будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. Л. Аракелова; ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2006. – 22 с.
3. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) / В. И. Байденко. – М., 2005.
4. Брагина, В. Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи: автореф. дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.01 / В. Д. Брагина. – М.: АПН, НИИ общ. и пед. психологии, 1976. – 21 с.
5. Гейжан, Н. Ф. О структуре профессиональной направленности выбирающего профессию / Н. Ф. Гейжан, М. И. Иванюк // Психологические проблемы формирования профессиональной направленности: сб. науч. тр. – Л.: ВНИИ профтехобразования, 1982. – С. 5–20.
6. Выбор профессии: чему учились и гдегодились? / В. Е. Гимпельсон [и др.] // Almatater (Вестник высшей школы). – № 10. – С. 54–67.
7. Грицевич, Т. Д. Проблема учебных способностей в современной психологии / Т. Д. Грицевич // Учебные способности и обучаемость: учеб.-метод. пособие / сост. М. Ф. Бакунович [и др.]; под ред. А. П. Лобанова. – Минск: БГПУ, 2003. – С. 4–20.

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Я. А. Коновко,
аспирантка,
Республиканский институт высшей школы

Ценностные ориентации – это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров; это сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру. Вершина ее – ценности, связанные с идеализацией и жизненными целями личности.

Проблема ценностных ориентаций активно изучалась в 70–80-е гг. XX в. А. Адыкуловым, Б. С. Кругловым, А. С. Шаровым, В. А. Ядовым и др. С того времени в обществе произошли значительные социальные и экономические изменения. Оно стало нестабильным, размытым и крайне неоднородным. И естественно, что эти изменения отражаются на ценностных ориентациях человека.

Ценностные ориентации, являясь одним из центральных личностных новообразований, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности, определяют широкую мотивацию его поведения и оказывают существенное влияние на все стороны его жизни.

А. Н. Леонтьев, рассматривая ценностные ориентации, отмечал, что «*ведущий мотив – цель возвышается до истинно человеческого и не обособливает человека, а сливает его жизнь с жизнью людей, их благом... такие жизненные мотивы способны создать внутреннюю психологическую оправданность его существования, которая составляет смысл жизни*» [1].

Понятие «ценность» соответствует комплексу психологических явлений, которые, хотя и терминологически, обозначаются разными, но семантически однозначными, понятиями. Н. Ф. Добрынин называет их «*значимостью*», А. И. Божович – «*жизненной позицией*», А. Н. Леонтьев – «*значением*» и «*личностным смыслом*», В. Н. Мясищев – «*психологическими отношениями*».

С. Л. Рубинштейн говорил, что ценность – значимость для человека чего-то в мире, и только признаваемая ценность способна выполнять важнейшую ценностную функцию – функцию ориентира поведения. Ценностная ориентация обнаруживает себя в определенной направленности сознания и поведения, проявляющихся в общественно значимых делах и поступках [2].

В течение жизни человека одни ценности подкрепляются, а другие отбрасываются или видоизменяются, в конечном счете формируется индивидуальная, специфическая иерархия личностных ценностей, присущая только ему.

Проявляясь в различных формах (целях, установках, оценках, нормативных представлениях, императивах, запретах и т. д.), ценностная ориентация выступает ориентиром деятельности индивида и позволяет ему оценивать окружающий мир в плане добра и зла, правды или лжи, красоты или безобразия, допустимого или запретного, справедливого или несправедливого. Перенимая от окружающих людей взгляд на нечто как на ценность, достойную того, чтобы на нее ориентироваться в своем поведении и деятельности, человек может тем самым закладывать в себе основы потребности, которой раньше у него не было.

Выражая свое отношение к той или иной ценности, делая выбор в пользу того или иного приоритета, лич-

ность тем самым определяет свои цели, нормы поведения, а значит, приобретает ценностную ориентацию. Принимая ту или иную ценность в качестве руководящего принципа своей жизни, выражая приоритет одной ценности над другой, ценность интериоризируют. Она становится компонентом структуры личности. Как элемент структуры личности ценностные ориентации характеризуют внутреннюю готовность к совершению определенной деятельности по удовлетворению потребностей и интересов, указывают на направленность ее поведения, детерминируют позицию личности и, соответственно, направленность и содержание профессиональной самореализации и профессионального становления человека.

В настоящее время существует очень мало работ, посвященных профессиональным ценностям. Нет и четкого их определения. В социально-психологических и психолого-педагогических исследованиях изучаются структура и динамика ценностных ориентаций личности, роль ценностных ориентаций в механизме социальной регуляции поведения, взаимосвязи ценностных ориентаций с индивидуально-типическими и характерологическими особенностями личности, профессиональной направленностью и т. д.

Проблема исследования профессиональных ценностей является актуальной, так как, во-первых, нет единого подхода к трактовке понятия профессиональных ценностей, во-вторых, кардинальные изменения в политической, экономической, духовной сферах нашего общества влекут за собой радикальные изменения в профессиональных ценностях и поступках людей.

Каждой группе профессий свойственен свой смысл, свои приоритетные ценности [3]. Профессиональные ценности отражают :

- структуру и специфику мотивов, присущих конкретной профессии;
- степень раскрытия творческого потенциала ее носителей;

- их удовлетворенность полной реализацией профессиональных знаний, способностей, потребностей, возможностью выразить себя как личность;

- степень осознания собственной необходимости как субъекта культурного развития;

- потребность в самообразовании и саморазвитии.

С точки зрения Э. Ф. Зеера, исследование личности специалиста той или иной профессии, его отношения к миру невозможно без учета системы его ценностных ориентаций, которые являются одним из центральных личностных компонентов [4]. Приобщение к профессиональным ценностям ориентациям специалиста начинается с момента выбора и овладения конкретной профессией и продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности. Тем не менее, сформировавшись однажды, профессиональные ценности не остаются неизменными, раз и навсегда упорядоченными. В процессе развития изменяется иерархия в системе профессиональных ценностных ориентаций, профессиональные ценности трансформируются в зависимости от исторической эпохи, социально-экономических условий. Многие ценности исчезают, теряя свою актуальность, возникают новые ценности. Вслед за изменениями профессиональных ценностей изменяются и профессиональные ценностные ориентации отдельно взятого специалиста, предъявляемые к нему требования. Непонимание и несформированность у личности профессиональных ценностных ориентаций соответствующей специальности свидетельствуют об ограниченном жизненном, социальном и профессиональном опыте индивида и неготовности продуктивно осуществлять ту или иную профессиональную деятельность.

Исследование ценностных ориентаций, жизненных приоритетов современного студенчества весьма актуально, поскольку дает возможность выяснить степень ее адаптации к новым социальным условиям и инновационный потенциал. От того, какой ценностный фундамент будет заложен у молодого по-

Таблица 1

Ценности выбранной профессии

Профессиональные ценности	1-й курс		Выпускники	
	Преобладание ценности, %	Отрицание ценности, %	Преобладание ценности, %	Отрицание ценности, %
Деньги, богатство, комфорт	4,2	37,5	11,6	35,8
Власть, влияние	12	32,7	23,2	17,4
Здоровье	13,5	9,3	16,5	9,5
Азарт жизни, интересные события	15	28,5	25	23,9
Духовный поиск	39,3	5,4	48,3	5,8
Общение	15,9	28,5	16,8	31,8
Престиж, известность	14	32,4	24,5	25
Чувство полезности людям	26,1	8,4	25,4	6,7

коления, во многом зависит будущее состояние общества.

С целью изучения профессиональных ценностей было проведено исследование, в котором приняли участие 333 студента 1-го курса, 352 студента-выпускника (всего 685 человек) четырех технических вузов Республики Беларусь, с помощью опросника Н. С. Пряжникова «За и против – 3». В книге «Психология труда» Н. С. Пряжников выделяет следующие ценности профессии: деньги, богатство, комфорт; власть; влияние, здоровье; азарт жизни, интересные события; духовный поиск; общение; престиж, известность; чувство полезности людям [5]. Для нашего исследования была составлена общая инструкция, которая предоставлялась испытуемым перед началом обследования: «С помощью опросника мы хотим выявить ценность выбранной вами профессии. Вам будут зачитываться различные утверждения, а вы должны оценить, насколько вы с ними согласны, по шкале от 0 до 5 баллов: чем больше эти утверждения вам близки, тем больше баллов вы ставите в бланк опросника».

В результате обработки данных были получены результаты, представленные в таблице 1 и на рисунке 1.

Из представленных данных видно, что студенты как 1-го (39,3 %), так и последнего (48,3 %) курсов связывают свою будущую профессию с такой ценно-

стью, как «чувство полезности людям» (26,1 % студентов 1-го курса, 25,4 % студентов-выпускников). Они получают удовлетворение от осознания себя полезными, нужными, что повышает самооценку, мотивацию к тем или иным видам деятельности. Чувство полезности людям – один из важнейших, глубинных мотивов социальной активности современного человека.

Следует также отметить тенденцию увеличения значимости к старшим курсам таких ценностей, как «власть, влияние» (почти в 2 раза), «азарт жизни, интересные события» (в 1,7 раза), «престиж, известность» (в 1,8 раза) (рис. 2).

Треть опрошенных студентов придают отрицательное значение таким ценностям, как «деньги, богатство, комфорт» и «общение». Они не ставят на первое место материальные блага. Кроме того, согласно полученным данным, современная молодежь предпочитает работать в маленьком коллективе или индивидуально (работа на дому и т. д.), так как общение для нее является отягощающим условием труда.

Около трети первокурсников в список наименее значимых для себя ценностей включают «власть, влияние» (32,7 %), «престиж, извест-

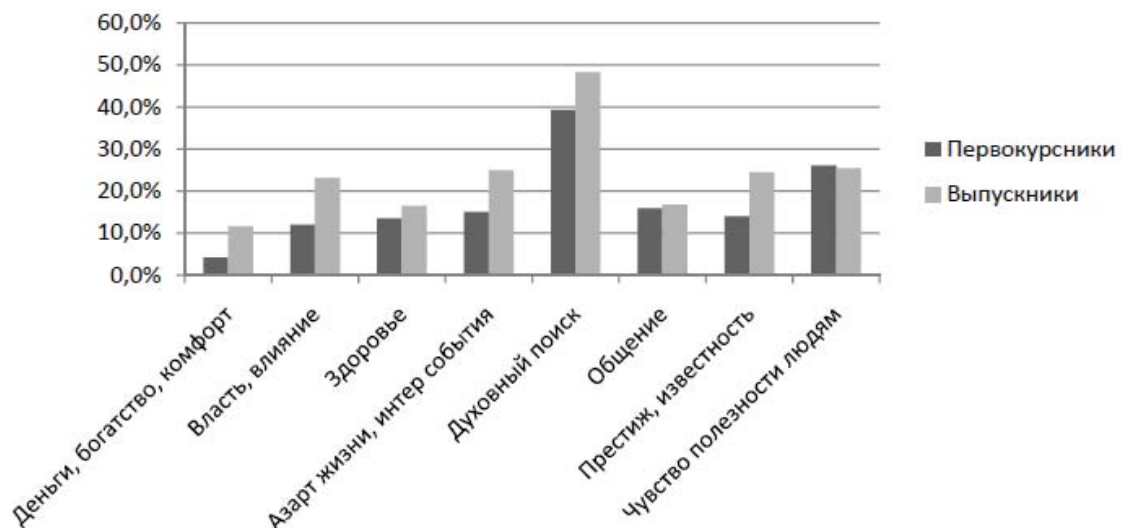


Рис. 1. Преобладающие профессиональные ценности студентов

стью, как «духовный поиск». Духовный поиск, духовные ценности – это своеобразный духовный капитал человечества, накопленный за тысячелетия. Природа духовных ценностей исследуется в аксиологии, т. е. в теории ценностей, которая устанавливает соотношение ценностей с миром реальностей человеческой жизни. К духовным ценностям относятся наука, искусство, общечеловеческие нравственные и моральные нормы.

ность» (32,4 %), «азарт жизни, интересные события» (28,5 %), что говорит об отсутствии стремления к господству, руководству другими людьми, желания выделиться среди других, завоевать признание в обществе, приобрести определенный статус. Также студенты 1-го курса не склонны к риску и опасности.

Такая ценность в профессии, как «здоровье», получила мало выборов как у студентов 1-го курса

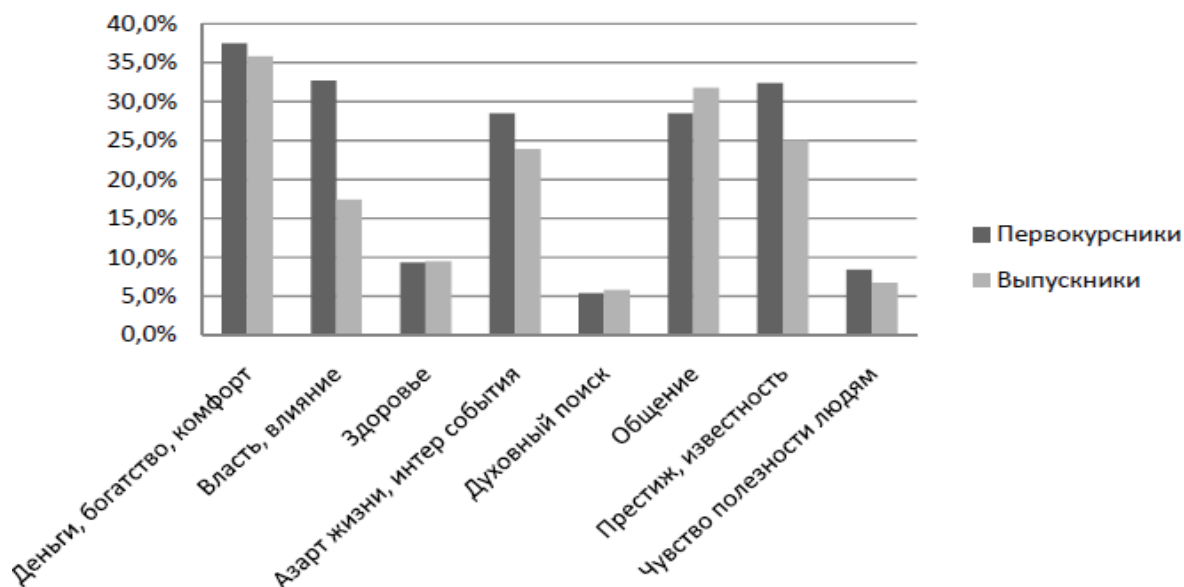


Рис. 2. Отрицание профессиональных ценностей студентов

(13,5 %), так и у студентов-выпускников (16,5 %), что свидетельствует о невнимательном отношении к своему физическому и психическому самочувствию, пренебрежении своим здоровьем ради профессиональных целей.

Таким образом, профессиональные ценности являются неотъемлемым компонентом становления специалиста. На их формирование оказывают влияние различные факторы: воспитание, социальное окружение и статус, специфика приобретаемой профессии, жизненные цели и др. Современные студенты наиболее приоритетными профессиональными ценностями считают «духовный поиск» и «чувство полезности людям», а к наименее значимым они относят «деньги, богатство, ком-

форт», «общение», «власть, влияние», «престиж, известность».

Список литературы

1. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1987. – 274 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1996. – 200 с.
3. Климов, Е. А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессоведа / Е. А. Климова // Психологический журнал. – 1993. – Т. 24, № 4. – С. 130–136.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: практикум / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова. – М., 2008. – 144 с.
5. Пряжников, Н. С. Психология труда / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 1996. – 472 с.

Аннотация

Автор обосновывает систему профессиональных ценностей студентов технических университетов на этапе современного развития общества. Данный аспект привлекает к себе внимание в направлении развития личности студенческой молодежи с целью формирования у нее профессиональных ценностей. В статье раскрываются понятия «ценность», «ценностные ориентации», «профессиональные ценности», рассматриваются основные подходы, позиции различных психологов к изучению этих вопросов. Кроме того, в статье представлены результаты исследования профессиональных ценностей 685 студентов первого и последнего курсов четырех технических вузов.

Summary

The author substantiates the system of professional values engineering students at the modern stage of society's development. This aspect attracts attention towards the development of individual students to form professional values. In the article the concept of «value», «value orientation», «profession», main approaches, different positions of psychologists to study these issues. Additionally, the article presents research results of professional values 685 students of the first and the last four courses of technical universities.

РАЗВИТИЕ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВУЗЕ

В. В. Барабаш,
учитель, гимназия № 3 г. Гродно

Профессиональное становление в период обучения в вузе предполагает не только накопление знаний, формирование умений и навыков, но и развитие более интегративных характеристик личности – профессиональной направленности, профессионального самосознания и, в целом, профессиональной компетентности [3]. Исследователями подчеркивается важность профессионального образования как ведущего периода в развитии основ профессиональной компетентности будущего специалиста [1; 6].

Профессиональная компетентность будущего специалиста связана с развитием важнейших личностно-профессиональных качеств (целеустремленности, инициативности, организованности и др.), черт характера (настойчивости, последовательности и др.), интеллектуальных качеств и раскрытием творческого потенциала личности [1; 6]. Поэтому становление специалиста связано с личностно-профессиональным развитием.

Вузовская система только тогда эффективна, когда изначально предполагает личностно заинтересованное, активное отношение обучающегося к изучению преподаваемого материала и ориентирована на самообразование и профессиональную компетентность. По мнению некоторых исследователей, в основе освоения профессии лежит потребность в профессиональной компетентности [1; 6].

В период обучения в вузе происходит становление специалиста как субъекта будущей деятельности, обретение базы профессиональной компетентности [1; 6]. Движущей силой профессионального развития в период обучения в вузе является противоречие между требованиями профессионального образования и уровнем личностного и профессионального развития обучаемого. Разрешение противоречия приводит к развитию познавательных и профессиональных способностей, повышению социально-профессиональной компетентности [3, с.119].

Большое влияние на разработку проблем личностно-профессионального развития человека оказали труды психологов советской школы: Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, Б. Ф. Ломова, Н. Н. Нечаева, А. А. Бодалева, Ю. М. Забродина, К. С. Абульхановой-Славской и др. [10, с. 65]. В теоретических и эмпирических исследованиях преобладают две концепции профессионального становления личности. В первой концепции преимущественное значение отводится рассмотрению профессионального становления как прохождения человеком в рамках своей профессии определенных этапов, в процессе которых формируются различные психические новообразования, подготавливающие его к переходу на другой, более «высокий» уровень. Во второй концепции основное внимание обращается на изменения, происходящие в структуре субъекта труда в ходе профессионализации [10, с. 65]. Взаимодополняя друг друга, эти подходы дают широкие возможности для более полного представления о профессиональном становлении личности.

В научной литературе отмечается, что ядром профессионального становления человека является взаимодействие личности и профессии. В этом процессе происходят изменения и в личности специалиста, и в структуре самой деятельности [10, с. 65]. Основными психологическими условиями, обеспечивающими профессиональное становление личности будущего специалиста, выступают ситуации затруднения в учебно-профессиональной деятельности, внутриличностные противоречия

[4; 9]. В их основе лежат неопределенность в операционной (отсутствие опыта), мотивационной (нежелание действовать), смысловой (потеря или отсутствие перспективы) сферах, а также выбор способов снятия внутренней конфликтности в ситуациях затруднения, готовность к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию [4, с. 218]. Определяющим источником профессионального развития будущего специалиста выступает уровень его личностного развития [3, с. 40]. Таким образом, процесс развития профессиональной компетентности – это процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления специалиста. Саморазвитие лежит в основе профессионального развития как динамического и непрерывного процесса самопроектирования личности [9, с. 34].

В концепциях зарубежных исследователей при рассмотрении вопросов профессионального становления специалиста используется термин «*развитие карьеры*» [10, с. 65]. Он включает в себя самопознание, знакомство с возможностями образования и профессиями и планирование дальнейшего профессионального пути. В отечественной и российской психологии такое содержание частично соответствует понятию «*профессиональное самоопределение*», которое рассматривается как движущий фактор профессионального становления личности [9; 12].

Профессиональное самоопределение – один из наиболее значимых компонентов профессионального развития. Профессиональное самоопределение рассматривается как психологический критерий успешности прохождения личностью начальных этапов этого процесса, в частности, периода обучения в вузе [9, с. 84]. Без профессионального самоопределения специалистов развитие их профессиональной компетентности невозможно. Профессиональное самоопределение – это активный поиск возможностей развития, построение образов желаемого будущего, осознание себя, своих личных качеств и своего места в системе профессиональных отношений, формирование себя как субъекта профессиональной деятельности [4; 9; 12]. Незавершенность процесса самоопределения приводит к профессиональному кризису, когда будущий специалист не может или не желает адаптироваться к учебно-профессиональной деятельности, не уверен в своих возможностях, не видит смысла в дальнейшем обучении профессии [4, с. 217].

Основной предпосылкой успешного профессионального самоопределения является активность будущего специалиста, его субъектное отношение к собственному профессиональному развитию [9, с. 38]. Субъектной позицией студента объясняют выбор и реализацию личностно-профессиональных перспектив, формирование готовности к деятельности и развитие собственной профессиональной компетентности [1, с. 218]. Психологическая категория субъекта позволяет раскрыть соотношение желаемого и реаль-

но достигнутого уровня профессионального развития (профессиональной компетентности), возможностей личности и реальной меры ее активности.

Для студентов является актуальным оценивание своей подготовленности к будущей профессиональной деятельности. В процессе обучения у студентов расширяется ведущее содержание самоотношения: самопринятие все больше начинает основываться на аспектах компетентности (осознание, оценивание собственной компетентности, признание компетентности другими членами группы) [11, с. 96–97]. В свою очередь результат оценки (чувство компетентности) выступает как внутренний побудитель и мотивирует к постановке определенных профессиональных и жизненных целей.

Возникновение внутренних противоречий в профессиональном становлении и их обострение до кризисного уровня рассматриваются в литературе, в основном, как закономерное явление в развитии личности [3; 6; 9; 10]. При этом ряд исследователей отмечает, что в процессе обучения возможны кризисные явления из-за осознания недостаточного уровня компетентности и профессиональной беспомощности [4, с. 217]. С. Д. Некрасов, проанализировав описание основных моделей кризиса в период обучения в вузе, выделяет проблемы, связанные с осмыслением собственной профессиональной компетентности [6, с. 330]. Будущие специалисты отмечают чувство неудовлетворенности, сомнения и неуверенность в своей профессиональной компетентности, возможностях, ресурсах. При этом основным направлением преодоления кризиса они считают «*наращивание*» когнитивного компонента профессиональной компетентности [6, с. 330]. Однако, по нашему мнению, развитие профессиональной компетентности невозможно без формирования личностной готовности к будущей профессиональной деятельности, стремления к саморазвитию в выбранной сфере и понимания ответственности за свой дальнейший профессиональный путь.

В профилактике профессионально-личностных кризисов важную роль играет формирование у будущего специалиста ощущения собственной значимости [4; 8]. «*Недополучение*» студентами необходимых, по их мнению, «*составляющих*» для ощущения собственной компетентности приводит к снижению в их глазах значимости выбранной профессиональной деятельности и, как следствие, к эпизодически возобновляющемуся профессиональному самоопределению [4, с. 217].

Рассматривая процесс профессионального развития, некоторые исследователи выделяют и такой важный критерий перехода к каждой последующей стадии, как изменение «*ценностного отношения к самому себе*» [8, с. 121]. А. Дорофеев предлагает использовать термин «*субъективная профессиональная компетентность*», в который включает способность к критической рефлексии по отношению к себе и к собственной деятельности, профессионально значимые качества личности, самоидентификацию и высокую самооценку личной профессиональной компетентности, осознаваемые как под-

готовленность к будущей деятельности и субъективная потенциальная готовность к внутрипрофессиональной и межпрофессиональной мобильности. Цель образования, по мнению автора, носит трехкомпонентный характер: в профессиональной области – профессиональная компетентность, в общественной жизни – успешная социализация личности, в личностной сфере – осознание собственной самооценки, проявление рефлексии и активности в профессиональном целеполагании [2, с. 17–18]. Профессиональная компетентность – развивающаяся, самоорганизующаяся система, результат взаимодействия трех подсистем: социокультурной среды, образовательной сферы и пространства личностного развития индивида (Т. А. Амельченко, А. Дорофеев) [3; 8].

Таким образом, проблема осмысления собственной профессиональной компетентности характерна и для получающих образование, и для работающих специалистов, проявляется преимущественно при планировании карьеры, определении дальнейших профессиональных и личностных перспектив, т. е. в ходе жизненного самоопределения. Личностно-профессиональное самоопределение и развитие профессиональной компетентности можно рассматривать как взаимовлияющие процессы на всех этапах профессионального становления.

Современные исследователи отмечают, что, кроме накопления знаний, умений и навыков, в период обучения в вузе есть более общие, сквозные цели психического развития человека. Эти цели отражают суть понятия «компетентность»: умение учиться, умение работать, умение жить среди людей (адаптационные компетентности). Ядром компетентности является такое глубинное качество, как самость личности, выражающееся в потребности и способности к самостоятельному разрешению ситуаций и проблем, к самоуправлению, преобразованию окружающего мира и себя самого [1, с. 210–211; 5, с. 58].

В последние десятилетия интенсивно развивается теория самодетерминации Э. Диси и Р. Руаяна. Авторы относят компетентность к трем базовым психологическим потребностям наряду с автономией и близкими связями с людьми [5, с. 36]. Важно, что все эти потребности изначально существуют в человеке и развиваются в процессе его жизни. Как отмечает О. И. Мотков, чем шире и разнообразнее опыт построения эффективного поведения по осуществлению желаний и целей, тем более компетентным и свободным чувствует себя человек, тем более оптимальным строится в дальнейшем его поведение и образ жизни, т. е. тем в большей степени удовлетворяется его базовая психологическая потребность в компетентности [5, с. 58].

Компетентность признают одним из основных элементов Я-концепции, которая является основой профессионального развития специалиста [12, с. 111]. Р. Бернс среди ряда универсальных характеристик в структуре Я-концепции выделял «власть Я», которая трактуется как ощущение человеком компетентно-

сти, собственной эффективности и личной влиятельности на события, что в западной психологии понимается как главный фактор обеспечения психологической стабильности человека [12, с. 111–112]. В данном случае обнаруживается акцент на сильное ощущение «Я», на возможности, позволяющие осуществить контроль над ситуациями и отношениями (ощущение компетентности), что логично при понимании профессионального развития как построения карьеры. В белорусской и российской психологии вместо категории «ощущение компетентности» используется термин «ответственность» при рассмотрении профессионального развития человека как субъекта труда [12, с. 112].

По мнению А. С. Огнева, мотивационной основой эффективного профессионального становления является «стремление человека стать первопричиной, детерминирующим началом с ним происходящего и им совершаемого» [7, с. 15]. Исследования показывают, что данное стремление влиять на события тесно связано с образованием чувства компетентности, и именно эти два базовых ощущения определяют направления преобразовательной активности человека [12]. Как видно, процесс профессионального становления в большей степени определяется самоорганизующейся деятельностью личности (субъектностью). Наиболее сильное мотивирующее влияние на человека оказывают ощущение компетентности, контроля над ситуацией и расширение зоны ответственности. Чем больше у субъекта опыт ситуаций, в которых он проявил свою профессиональную компетентность, тем выше его самооценка и профессиональная мотивация, идентификация с профессиональной средой [12]. Чувство компетентности влияет на внутреннюю детерминацию активности, процесс целеобразования в профессиональной сфере (разработку планов и проектов дальнейшего профессионального развития).

Таким образом, основы профессиональной компетентности будущих специалистов закладываются в период вузовского обучения. Профессиональная компетентность специалиста выступает как сложная интегральная система личностных и профессиональных качеств, которая развивается и складывается в процессе освоения (учебно-профессиональной) и осуществления специалистом профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность является не только продуктом всего образовательного процесса, но, в большей степени, результатом саморазвития, личностного роста субъекта учебно-профессиональной деятельности. Потребность в развитии себя как личности обуславливает продуктивное профессиональное становление. Достижение профессиональной компетентности возможно только в динамике личностно-профессионального саморазвития. Ориентация на высокую образованность и профессиональную компетентность должна стать целью личностно-профессионального самоопределения каждого специалиста.

Список литературы

1. Амельченко, Т. В. Профессиональная компетентность будущего специалиста: теоретические основы / Т. В. Амельченко. – Чита: ЧитГУ, 2006. – 286 с.

2. Дорофеев, А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. Дорофеев // Психология обучения. – 2006. – № 1. – С. 16–18.

3. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.

4. Кандыбович, Л. В. Психологическое сопровождение становления профессионального самосознания молодых педагогов / Л. В. Кандыбович // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 216–219.

5. Мотков, О. И. Личность и психика / О. И. Мотков. – Самара: ИД «Бахрам-М», 2008. – 160 с.

6. Некрасов, С. Д. Профессиональная компетентность как результат личностно-субъектных обретений человека на жизненном пути / С. Д. Некрасов // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Ин-т психологии РАН; под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. – М., 2005. – С. 317–333.

7. Огнев, А. С. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / А. С. Огнев. – М., 1999. – 24 с.

8. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2004. – 480 с.

9. Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие / Л. М. Митина [и др.]; под ред. Л. М. Митиной. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. – 184 с.

10. Саксонова, Л. П. Психологические основания становления специалиста в техническом университете / Л. П. Саксонова // Прикладная психология. – 2005. – № 1. – С. 64–71.

11. Чурило, Н. В. Изучение динамики отношения к себе студентов в процессе обучения в вузе / Н. В. Чурило // Развитие психологии в Беларуси: история и современность: сб. ст. респ. науч. конф.: в 2 ч. / Белорус. гос. пед. ун-т; под ред. Л. А. Кандыбовича. – Минск, 2001. – Ч. 2. – С. 95–98.

12. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «Модэк», 2004. – 600 с.

Аннотация

В статье раскрываются основы развития профессиональной компетентности в период обучения в вузе. Понятие «профессиональная компетентность» рассматривается в логике личностно-профессионального развития специалиста. Автор описывает во взаимодействии понятия: «профессиональное становление», «профессиональное самоопределение», «профессиональная компетентность». В статье обосновывается роль профессиональной компетентности и ее значимость в личностно-профессиональном самоопределении как для получающих образование, так и для работающих специалистов.

Summary

The article describes the basis of the development of professional competence during training in high school. The concept «professional competence» is considered in the logic of personal and professional development of the specialist. The author describes in interaction concepts: «personal and professional development», «professional self-determination», «professional competence». The article substantiates the role of professional competence and its importance in the personal and professional self-determination of both student and working professionals.

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

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ**

Под редакцией А. А. Лукашанца, А. М. Мезенко

*Допущено Министерством образования Республики Беларусь
в качестве учебника для студентов учреждений высшего образования
по филологическим специальностям*



В учебнике в сравнительно-сопоставительном аспекте анализируются все языковые уровни – от фонетики до синтаксиса. Приводятся вопросы, на которые необходимо обратить внимание при изучении тем, краткая теоретическая справка, списки основной и дополнительной литературы, вопросы и задания для самоконтроля, тренировочные материалы для самостоятельной работы по сопоставительному курсу восточнославянских языков. Большое внимание уделяется работе с художественными текстами.

Адресуется студентам филологических факультетов высших учебных заведений.

ISBN 978-985-500-734-1

Цена 11 белорусских рублей.

Обложка мягкая, 288 с.

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

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

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ СОТРУДНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. В. Дугина,
аспирантка,
Военная академия Республики Беларусь

Одним из эффективных путей повышения качества совместной деятельности людей является формирование у них готовности осуществлять профессиональное взаимодействие. Основой такой готовности выступает личностная позиция, которая представляет собой комплекс установок, выражающих ориентацию на взаимопонимание, согласованную координацию собственных действий, на оказание помощи, поддержки коллеги в различных ситуациях, а также на оказание при необходимости влияния, способствующего его ответственному отношению к своим должностным обязанностям при сохранении позитивных взаимоотношений, необходимых для эффективной совместной деятельности. Формирование такой позиции – важнейшая задача подготовки сотрудников.

Исследования личностной позиции, проявляемой в совместной деятельности, проводились в рамках изучения одного из ее структурных компонентов или косвенно затрагивались в контексте концепции деятельностного опосредствования межличностных отношений, разработанной А. В. Петровским, а также при изучении таких социально-психологических феноменов совместной деятельности, как совместимость (В. А. Кораблин, Н. Н. Обозов), сплоченность (А. И. Донцов), групповая эмоциональная идентификация (А. И. Папкин) и др.

Вместе с тем при изучении личностной позиции в процессе совместной деятельности необходимо учитывать совокупность ее компонентов, определяющую достаточно целостную готовность к слаженному взаимодействию, отличающуюся высокой ответственностью. Такая позиция требует также готовности к взаимовыручке, поддержке и взаимопониманию коллеги. Недостаточная проработанность психолого-педагогической проблемы личностной позиции служащих в профессиональном взаимодействии при осуществлении совместной деятельности, а также научной изученности психолого-педагогических условий, необходимых для ее эффективного формирования и поддержания, определяют теоретическую актуальность нашего исследования.

В психологии существуют различные подходы к исследованию становления и формирования личностной позиции.

На наш взгляд, основная теория в раскрытии сущности и содержания понятия «позиция личности» принадлежит Б. Г. Ананьеву, для которого «позиция личности представляет собой сложную систему отношений личности (к обществу в целом и общностям, к которым она принадлежит, к труду, людям, самому себе), установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена деятельность. Вся эта сложная система субъективных свойств реализуется в определенном комплексе общественных функций – ролей, выполняемых человеком в данных социальных ситуациях развития» [8].

С. Л. Рубинштейн и В. А. Ядов рассматривали позиции личности, отношения личности с опорой на теорию установки Д. Н. Узнадзе, согласно которой «установка – это такое отношение потребностей к ситуации, которое определяет функциональный статус личности в данный момент» [7].

С. Л. Рубинштейн характеризует позицию личности, или установку личности, как «особый момент» тенденции, как определенное отношение к стоящим целям и задачам. Образование установки предполагает вхождение субъекта в ситуацию и принятие им задач, которые в ней возникают. Она зависит от распределения того, что субъективно значимо для индивида. Смена установки означает преобразование мотивации индивида, связанное с перераспределением того, что для

него значимо. Установак як пазіцыя асобы ўключае ў сябе цэлы спектр кампанентаў, пачынаючы з элементарных патрэбнасцей і влечэнняў і заканчваючы міравоззренчэскімі вглядамі [4].

Согласно концепции В. А. Ядова, человек обладает сложной системой различных диспозиционных образований, которые регулируют его поведение и деятельность. Эти диспозиции организованы иерархически, т. е. можно обозначить более низкие и более высокие их уровни. Определение уровней диспозиционной регуляции социального поведения личности осуществляется на основании схемы Д. Н. Узнадзе, согласно которой установка возникает при наличии определенной потребности, с одной стороны, и ситуации удовлетворения этой потребности – с другой [9].

Таким образом, позиция личности – это отношение человека к системе норм, правил, шаблонов поведения, вытекающих из его социального положения и предписываемых окружающей его средой. С позиции личности по существу и начинается тот структурный пласт психики, который характеризует личность уже не в качестве объекта, а в качестве субъекта социальных отношений [5].

Таким образом, личностная позиция выражается в устойчивой жизненной позиции человека, сознательно направленной на изменение и преобразование общественных условий жизни в соответствии с его убеждениями, взглядами и установками.

Мы под личностной позицией будем понимать совокупность взглядов, установок и мотивов субъекта, направленных на взаимодействие с другими, и рассматривать ее в деятельностном аспекте, характеризовать как наиболее обобщенное отношение субъекта к различным видам деятельности.

Позиция личности в рамках функционирования субъекта деятельности проявляется в первую очередь в инвариантности отношений личности к различным видам социальной деятельности. В этом смысле наличие определенной позиции подразумевает не только существование у личности некоей концептуальной модели, интегрального представления о жизни, системы взглядов, принципов, убеждений, но и соответствие между реальными действиями и данной концептуальной моделью [5].

Являясь одновременно субъектом общественных отношений и субъектом деятельности, личность имеет тенденцию к реализации своих отношений в деятельности, выполняя определенные социальные функции.

В процессе совместной трудовой деятельности людей формируется определенная система межличностных отношений, общественное мнение, система взаимных требований, общий стиль деятельности, утверждается общественная репутация каждого работника, создается интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство коллектива. Ответственность каждого перед коллективом и коллектива за каждого становится нормой. Поэтому личностная позиция сотрудников с присущими им

мировоззрением, ценностными ориентациями и установками складывается, формируется и закрепляется в процессе трудовой деятельности в коллективе, взаимодействия, формирования межличностных и трудовых отношений.

Анализ научной литературы показал, что эффективность формирования личностной позиции в процессе совместной деятельности зависит от соблюдения целого ряда психолого-педагогических условий.

Нами были определены основные положения, определившие направленность нашего экспериментального исследования по выявлению основных групп качественных характеристик личностной позиции сотрудников, а также их влияние на совместную деятельность. На основе выявленных показателей были обоснованы условия формирования личностной позиции сотрудников, необходимые для совместной деятельности. Разработанная система психолого-педагогических мероприятий по формированию личностной позиции, реализуемая в деятельности должностных лиц, выстроена с учетом тесной взаимосвязи составляющих ее элементов.

Соблюдение психолого-педагогических условий по формированию личностной позиции сотрудников обеспечит эффективность совместной деятельности, если:

- опираться на комплексность и последовательность осуществляемых мероприятий по формированию личностной позиции;
- учитывать многообразие отношений индивида к условиям его деятельности, имея в виду рассмотрение этих отношений как определенной системы, целостности;
- выявлять, поддерживать и развивать необходимые личностные качества сотрудников, влияющие на совместную деятельность;
- осуществлять на основе взаимодействия всех должностных лиц формирование готовности к эффективной совместной деятельности.

Для решения поставленных задач нами были определены основные направления и мероприятия по изучению и формированию личностной позиции при осуществлении совместной деятельности, а также обоснованы психолого-педагогические условия (организационно-методические, психологические и педагогические) формирования личностной позиции в процессе совместной деятельности:

1. Выявлен комплексный характер разработанной нами программы исследования, а в результате и формирования личностной позиции в процессе совместной деятельности. Комплексность проявляется в том, что в качестве предмета диагностики выступают различные виды социально-психологических явлений (свойства, процессы и состояния) применительно к основным объектам исследования: личности и группе. Диагностика возможна лишь с применением комплекса методов и приемов оценки, различающихся как по типу методического инструментария, так и по их направленности.

2. Разработан комплекс методов и приемов диагностики личности и группы. С помощью пакета методик были выявлены критерии личностной позиции, способствующие слаженному взаимодействию при осуществлении совместной деятельности: высокая профессиональная мотивация и уровень социальной адаптации (стремление к общественной пользе своей деятельности, чувство долга, интерес к данной деятельности, склонность к быстрой и четкой работе, ценностные ориентации и мотивы), эмоционально-волевой компонент (низкий уровень тревоги, развитый волевой самоконтроль, автономность и независимость поведения от внешних социальных воздействий, стремление к высокому месту в групповой иерархии), познавательный и операциональный компоненты.

3. Разработана и внедрена психолого-педагогическая программа по формированию личностной позиции в процессе совместной деятельности. Для проверки ее эффективности нами были сформированы экспериментальные и контрольные группы, в которые вошли испытуемые с низким уровнем сформированности качественных характеристик личностной позиции. Основными психолого-педагогическими условиями формирования личностной позиции сотрудников выступили:

- формирование адекватного отношения к себе, к другим людям и своей деятельности;
- формирование эмоциональной составляющей межличностного общения и взаимодействия;
- переструктурирование ценностных ориентаций и мотивов личности, направленных на повышение эффективности совместной деятельности;
- формирование навыков бесконфликтного поведения с целью снижения уровня конфликтности и недопонимания в процессе межличностного общения;
- снятие эмоционального напряжения и тревоги.

Данная программа была апробирована на экспериментальной группе. После завершения программы для оценки ее эффективности было проведено повторное психологическое тестирование, направленное на изучение искомых показателей с целью выявления из-

менений. Оценка эффективности проведенных психолого-педагогических мероприятий по результатам повторного исследования выделенных качественных характеристик личностной позиции показала положительную динамику в их сформированности, что свидетельствует о возможности психолого-педагогическими способами и методами формировать личностную позицию с целью повышения эффективности совместной деятельности.

4. Разработаны психолого-педагогические рекомендации по формированию личностной позиции, ориентированной на повышение эффективности совместной деятельности у служащих, для использования руководителями и должностными лицами, идеологическую работу, а также психологами структурных подразделений при осуществлении ими организации профессиональной подготовки, а также проведении мероприятий воспитательного характера.

Список литературы

1. *Асмолов, А. Г.* Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.
2. *Журавлев, А. Л.* Психология совместной деятельности / А. Л. Журавлев. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 638 с.
3. Коллектив. Личность. Общение / В. С. Агеев [и др.]. – Л.: Лениздат, 1987. – 143 с.
4. *Кон, И. С.* Личность как субъект общественных отношений / И. С. Кон. – М.: Знание, 1966. – 48 с.
5. *Парыгин, Б. Д.* Социально-психологический климат коллектива / Б. Д. Парыгин; под ред. В. А. Ядова. – Л.: Наука Ленингр. отд-ие, 1981. – 192 с.
6. *Петровский, А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
7. *Узнадзе, Д. Н.* Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб.: Изд. дом «Питер»: ЗАО «Питер бук», 2001. – 414 с.
8. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб.: Лидер, 2010. – 282 с.
9. *Ядов, Н. В.* Динамика диспозиций личности в процессе производственной адаптации / Н. В. Ядов. – Л., 1989. – 175 с.

Аннотация

В современных психолого-педагогических исследованиях, связанных с проблемами формирования различных психологических качеств личности, включая ее установки и мотивы, повышения эффективности совместной деятельности, одним из аспектов, вызывающих наибольший интерес, является выявление, обоснование и проверка психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешность осуществляемой деятельности.

Summary

In modern psychological and pedagogical studies, related to the problems of building up various psychological characteristics of personality, including attitudes and motives, the problems of enhancement in teamwork efficiency, one of the aspects arousing major interest is revealing, grounding and checking psychological and pedagogical conditions, providing success in activities performed.

СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА И ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ СЕМЕЙ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

И. А. Сельцова,
аспирантка,
Республиканский институт высшей школы

Начиная с 90-х гг. XX в. в постсоветском обществе происходят кардинальные социальные, экономические и политические перемены, ушли в небытие привычные и понятные всем идеалы и ценности. Поколение тех лет столкнулось с серьезной проблемой: трансформацией старых и поиском новых ценностных ориентиров. Формирование новых ценностей происходило в изменившихся социальных условиях, которые непосредственно влияли на саму систему ценностей.

В настоящее время уже можно говорить о новом социальном опыте, новых нормах поведения и нормах морали, сложившихся за последнее двадцатилетие. Именно этот опыт нынешнее подрастающее поколение преобразует в свои систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в обществе в настоящий момент.

Формирование ценностных ориентиров личности происходит постепенно в процессе ее социализации. С младенчества и до подросткового периода общественные ценности усваиваются некритически (*стадия первичной социализации, или стадия адаптации*) [5].

В подростковом возрасте главным новообразованием, по мнению практически всех отечественных авторов, начиная с Л. С. Выготского, является чувство взрослости, которое проявляется ориентацией на взрослые ценности [8]. Как отмечает И. С. Кон, такая ориентация имеет противоречивый характер. С одной стороны, для подростков исключительную значимость приобретают ценности, принятые в группе сверстников. С другой – в этот период впервые появляется возможность формирования собственной связной и непротиворечивой ценностной системы, определяющаяся развитием способности к критической переоценке принципов внешней, «взрослой» морали (*стадия индивидуализации*) [4].

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 09.06.2014.

Предпосылки для начала реального выполнения системой ценностных ориентаций всех своих регулятивных функций окончательно складываются лишь в юношеском возрасте (*стадия интеграции*) [5].

Однако динамическая система ценностных ориентаций не останавливается на этом в своем развитии. Период взрослости характеризуется осуществлением намеченных ранее жизненных целей и планов, а также их корректировкой при затруднениях в достижении, передачей социального опыта, общественных ценностей и установок новому поколению (*трудовая и послетрудовая стадии социализации*).

Система жизненных ценностей не является чем-то абсолютно упорядоченным и неподвижным, она противоречива и динамична, отражает как главные, существенные, стержневые изменения взаимозависимости личности и мира, так и смену текущих, мимолетных, в известной мере случайных жизненных ситуаций [8].

Формирование ценностных ориентаций личности неразрывно связано с процессом социализации и условий, в которых это происходит.

Если говорить о социализации в условиях полной семьи и детского дома, то разница очевидна. Как отмечает И. Ф. Дементьева, условия жизни ребенка, имеющего дом, не тождественны жизненным условиям ребенка из сиротского учреждения. Здесь вступает в действие закон дивергенции социальной среды, который в значительной мере сокращает шансы ребенка-сироты достигнуть адаптации в обществе на уровне домашних детей [2].

Анализируя работы зарубежных и отечественных психологов, Н. В. Романовский выделяет следующие недостатки сиротских учреждений: отсутствие постоянного, заботящегося о ребенке взрослого человека; неправильная организация общения взрослых с детьми; отсутствие программ, направленных на компенсацию развития, вызванного проживанием вне семьи [6].

По мнению Н. Г. Тихонцевой, изолируя ребенка в стенах детского дома, общество тем самым отстраняет его от культурных ценностей и норм, крайне затрудняя передачу ребенку социокультурного опыта, дефицит которого он, как правило, не может восполнить и во взрослой жизни [7].

Подросток, не научившийся создавать нормативы собственной деятельности (весь уклад жизни в детском доме приучает ребенка к тому, что его обеспечивают всем необходимым и обслуживают), выходя во «взрослую» жизнь, начинает самоутверждаться, нарушая моральные нормы, игнорируя правила, установленные взрослыми. Другой не менее важный фактор, препятствующий нормальной социализации ребенка, состоит в том, что вся его деятельность в стенах детского дома направлена либо на себя, либо на группу своих сверстников, но практически никогда на социум, находящийся за пределами учреждения.

До окончания школы (9-го или 11-го класса) дети-сироты находятся в одном пространстве – детском учреждении разной степени открытости/закрытости и представляют собой определенную группу детей, подростков, связанных территориальным единством. Они живут в одинаковых условиях, получают одинаково-

вое воспитание и образование, имеют один социальный статус – воспитанники. На взгляд Н. В. Романовского, сироты одного учебного заведения тяготеют друг к другу и после окончания школы. Каузальная причина того, что дети объединены в группировку «*воспитанники детского дома*», заключается в опеке государства и отсутствии родительской заботы [6].

В работе Э. Р. Алексеевой показано, что родители выступают главными агентами первичной социализации ребенка, в ходе которой в результате непосредственного общения происходит усвоение ребенком социальных ролей, качеств, свойств, знаний, характерных для данной социальной группы [1]. Ребенок осваивает социальные роли, ему приписывается определенный социальный статус. При этом семья снабжает ребенка «*семейным капиталом*» в виде определенных ресурсов (экономических, социальных, культурных, ценностных и т. д.), которые помогают ему успешно адаптироваться и интегрироваться в общество. Передача ресурсов происходит в виде трансляции социального опыта через взаимодействие ребенка с родителями. Недостаток «*семейного капитала*» снижает возможности успешной социализации и интеграции ребенка в общество.

В условиях детского дома искажается либо полностью отсутствует передача социального опыта от родителей к детям, что оказывает негативное влияние на процесс интеграции детей в общество. Все эти факторы, по мнению автора, способствуют формированию особой группы детей, лишенных родительской опеки, социальное положение и условия социализации которых отличаются от положения детей, воспитывающихся в семье в нормальных условиях [1]. Социальная ситуация развития ребенка в детском доме при отсутствии нормальных для него контактов (с семьей, друзьями, соседями и т. д.) приводит к тому, что система ценностей создается на основе противоречивой информации, получаемой ребенком-сиротой из различных источников.

Результатом трудностей социализации является низкий уровень социальной адаптации, социальной активности, социальной компетентности, сформированности социальных ценностей воспитанников детских домов.

Цель данной статьи – проанализировать и сравнить реально действующие ценности, индивидуальные приоритеты подростков из детского дома и их сверстников из полной семьи. Для реализации поставленной цели в качестве психологического инструментария использовалась методика ценностей Ш. Шварца (вторая часть «*Профиль личности*»). В исследовании принимали участие 30 воспитанников детского дома г. Гродно (17 девочек и 13 мальчиков), оставшихся без попечения родителей, и 30 учащихся общеобразовательной школы г. Гродно (16 девочек и 14 мальчиков), воспитывающихся в полных семьях. Возраст испытуемых – 14–16 лет.

При первичной обработке данных вычислялся средний балл для выбранных испытуемым ответов в соответствии с ключом. Обработка проводилась отдельно для каждого из 10 типов ценностных ориентаций. Величина среднего балла по отношению к другим позволяет судить о степени значимости данного типа ценностей для испытуемого. Затем

определялось среднее значение каждой ценности по группе и устанавливалось их ранговое соотношение.

Из данных таблицы 1 видно, что на уровне индивидуальных приоритетов наибольшую значимость для воспитанников детского дома имеют такие ценности, как «*доброта*» (средний балл – 2,5), «*гедонизм*» (средний балл – 2,4), «*безопасность*» (средний балл – 2,4), т. е. наиболее часто в социальном поведении подростков из детского дома проявляется стремление нравиться другим, устанавливать, поддерживать и сохранять положительные эмоциональные отношения с другими людьми. Они склонны получать удовольствие от жизни. При этом не менее важно для них чувствовать себя в безопасности.

Таблица 1

Ранжирование типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов подростков из детского дома

Ценности	Средний балл	Групповой ранг
Доброта	2,5	1
Гедонизм	2,4	2,5
Безопасность	2,4	2,5
Конформность	2,3	4
Стимуляция	2,2	5
Достижения	2,0	6
Самостоятельность	1,9	7,5
Универсализм	1,9	7,5
Традиции	1,7	9
Власть	1,1	10

Далее были проанализированы ценностные приоритеты подростков из полных семей (табл. 2).

Таблица 2

Ранжирование типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов подростков из полных семей

Ценности	Средний балл	Групповой ранг
Гедонизм	3,1	1
Стимуляция	2,9	2
Самостоятельность	2,7	3
Доброта	2,6	4
Безопасность	2,3	5,5
Универсализм	2,3	5,5
Достижения	2,2	7
Конформность	2,1	8
Традиции	1,7	9
Власть	0,9	10

Согласно данным таблицы 2, на уровне конкретных поступков для подростков из полной семьи наиболее важными являются ценности «*гедонизм*» (средний балл – 3,1), «*стимуляция*» (средний балл – 2,9) и «*самостоятельность*» (средний балл – 2,7). Следовательно, в повседневной жизни подростки из полных семей предпочитают ориентироваться на получение удовольствия, наслаждение жизнью, стремятся к новизне и глубоким переживаниям, отдают предпочтение самостоя-

тельности мышления и выбора способов деятельности, ценят творчество и исследовательскую активность.

Математический анализ данных по критерию Манна – Уитни выявил статистически значимые (на уровне $p \leq 0,05$) различия между группами по следующим показателям: «гедонизм» ($U = 137$; $p \leq 0,05$), «стимуляция» ($U = 151$; $p \leq 0,05$) и «самостоятельность» ($U = 140$; $p \leq 0,05$), т. е. подростки из полных семей чаще выбирают эти ценности на уровне индивидуальных приоритетов, чем воспитанники детского дома.

Согласно теории динамических отношений между ценностными типами, разработанной Ш. Шварцем, действия, совершаемые в соответствии с каждым типом ценностей, имеют психологические, практические и социальные последствия, которые могут вступать в конфликт или, наоборот, быть совместимыми с другими типами ценностей. Например, ценности достижения могут вступать в конфликт с ценностями доброты: стремление к личному успеху может противоречить действиям, направленным на повышение благополучия других.

Результаты исследования выявили конфликтность мотивационных типов ценностей у воспитанников детского дома. Так, ценности доброты вступают в конфликт с ценностями гедонизма, которые, в свою очередь, конфликтуют с ценностями безопасности. У подростков из полных семей, напротив, наблюдаются совместимость и взаимная дополняемость мотивационных типов ценностей. Они демонстрируют явную открытость изменениям.

Таким образом, проведенный теоретический анализ и эмпирическое исследование проблемы ценностных ориентаций воспитанников детского дома и подростков из полных семей (на уровне индивидуальных приоритетов) позволили сформулировать следующие выводы:

- формирование ценностных ориентаций личности неразрывно связано с процессом социализации, поэтому условия, в которых социализируется личность, будут существенным образом влиять на ее ценностные ориентиры;
- процесс социализации воспитанников детского дома протекает в течение всего периода пребывания их в государственном учреждении и далее всю жизнь. В условиях детского дома искажается либо полностью отсутствует передача социального опыта от родителей к детям, что оказывает негативное влияние на процесс интеграции детей в общество;
- социальная ситуация развития ребенка в детском доме при отсутствии нормальных для него контактов (семья, друзья, соседи и т. д.) приводит к тому, что система

ценностей создается на основе противоречивой информации, получаемой ребенком-сиротой из различных источников, не постигая всей глубины социальных явлений;

- наиболее часто в социальном поведении подростков из детского дома проявляется стремление нравиться другим, устанавливать, поддерживать и сохранять положительные эмоциональные отношения с другими людьми, они склонны получать удовольствие от жизни, наслаждаться ей, при этом не менее важно для данной категории подростков чувствовать себя в безопасности;
- в повседневной жизни подростки, воспитывающиеся в полных семьях, также предпочитают ориентироваться на получение удовольствия, наслаждение жизнью. Однако они стремятся к новизне и глубоким переживаниям, отдают предпочтение самостоятельности мышления и выбора способов деятельности, ценят творчество и исследовательскую активность;
- результаты исследования выявили конфликтность мотивационных типов ценностей у воспитанников детского дома.

На наш взгляд, самое главное отличие ценностных ориентаций воспитанников детского дома от системы ценностных предпочтений подростков из полной семьи состоит не в том, какие ценности являются для них первостепенными, а в несформированности самой системы ценностей.

Список литературы

1. *Алексеева, Э. Р.* Патронатная семья как институт социализации детей-сирот: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Э. Р. Алексеева. – Екатеринбург, 2008. – 21 с.
2. *Дементьева, И. Ф.* Социальная адаптация детей-сирот: проблемы и перспективы в условиях рынка / И. Ф. Дементьева // Социологические исследования. – 1992. – № 10. – С. 62–70.
3. *Карандашев, В. Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
4. *Кон, И. С.* Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
5. *Петровский, А. В.* Проблема развития личности с позиции социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–29.
6. *Романовский, Н. В.* Представления о взрослом у детей-сирот, воспитывающихся в детском доме / Н. В. Романовский // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 5. – С. 58–64.
7. *Тихонцева, Н. Г.* Некоторые психолого-педагогические аспекты адаптации социальных сирот в России / Н. Г. Тихонцева // Весник МГОУ. – 2009. – № 2. – С. 91–95.
8. *Яницкий, М. С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – М.: Кузбассвузиздат, 2000. – 98 с.

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования ценностных ориентаций воспитанников детского дома. Показано, что передача социального опыта, общественных ценностей, норм поведения и морали происходит в процессе социализации личности. Проанализированы основные аспекты социализации в условиях полной семьи и учреждения социального типа.

Summary

The article deals with the problem of value formation of adolescent children's home. Value orientations are formed in the process of socialization. We have analyzed the conditions of socialization of orphans. The article compares the value orientation of orphans and children from families.

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВ БАЛТИЙСКОГО РЕГИОНА В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

И. М. Махнач,

аспирант,

Белорусский государственный университет

Такое явление, как задействование разноплановых интеграционных механизмов в национальных интересах, прочно укоренилось в современной системе международных отношений. Наиболее часто оно прослеживается во взаимодействии государств, не имеющих достаточного ресурсного либо интеллектуального потенциала для самостоятельного достижения определенных целей. В контексте рассматриваемой тематики к таковым относятся четыре страны Балтийского региона (Литва, Латвия, Эстония и Польша), которые по ряду причин не способны в одностороннем порядке гарантированно обеспечить свою энергетическую безопасность в полной мере.

На сегодняшний день одним из ключевых факторов, влияющих на ситуацию в области энергетики в Балтийском регионе, является экспорт энергоресурсов из России в Европу. Об этом свидетельствует, к примеру, тот факт, что доля российского газа в энергобалансе Польши составляет 60 %, а Литвы – около 80 % [5]. При этом в рамках реализации соответствующих контрактов между Россией и прибалтийскими государствами периодически возникают определенные сложности. Наибольшую актуальность представляют спорные моменты, наблюдаемые в российско-литовском сотрудничестве в энергетической сфере. В частности, обе стороны периодически подают друг на друга жалобы в Арбитражный институт Торговой палаты Стокгольма. При этом Вильнюс стремится добиться снижения цены на газ, которая в настоящее время составляет для страны около 500 долларов за одну тысячу кубических метров, в то время как для Латвии и Эстонии – 450 долларов. В свою очередь Москва в лице ОАО «Газпрома» преследует цель защиты своих инвестиций в Литовской Республике [4; 6].

Тема энергетической зависимости стран Балтийского региона от Российской Федерации все чаще муссируется в СМИ, научных публикациях, а также в выступле-

ниях представителей руководства данных государств. Так, например, 7 февраля 2014 г. в интервью информационному агентству «Прайм» министр экономики Польши Януш Пехочиньски расценил намерение ОАО «Газпром» проложить к 2019 г. новую ветку газопровода «Северный поток» как «очередной империалистический план по увеличению зависимости Европы от поставок российского газа» [7]. В целом многие европейские политические деятели небезосновательно придерживаются подобных взглядов в отношении действий России на данном направлении, так как расширение своего экономического влияния на страны Западной Европы, безусловно, отвечает интересам Москвы. В сложившейся ситуации страны Балтийского региона активизировали деятельность по повышению собственного энергетического потенциала в первую очередь за счет консолидации имеющихся в наличии сил и средств, фигурирующих в процессе их энергообеспечения.

Очевидно, что членство данных государств в Европейском союзе расширяет возможности для сотрудничества в любой области, в том числе и в сфере энергетики. В частности, страны уже прошли процесс так называемой «гармонизации» национального законодательства в соответствии с принятыми в ЕС нормами, что заметно облегчает правовое закрепление интеграционных процессов и запуск конкретных проектов с их участием. Более того, ЕС имеет ряд институтов, рабочие органы которых могут выступать в роли «экспертных центров», а также выполнять курирующие и координирующие функции. В рамках рассматриваемой тематики речь идет прежде всего о Европейском сообществе по атомной энергии и Агентстве по взаимодействию регуляторов энергетики. Помимо этого, одним из ключевых аспектов участия ЕС в международном сотрудничестве его членов является наличие в организации такого органа, как Европейский инвестиционный банк. Его задачей является субсидирование проектов, которые ввиду своего масштаба или характера не могут быть целиком покрыты за счет государственных средств финансирования, что особенно актуально для трех прибалтийских государств, испытывающих значительные финансовые затруднения [1]. Необходимо подчеркнуть, что на сегодняшний день 15 перспективных проектов стран Балтии в области энергетики входят в перечень стратегических общеевропейских проектов и могут получить финансирование от ЕС [9].

Вместе с тем вхождение в ЕС имеет и обратный эффект, который может оказывать негативное влияние на ход самостоятельного развития энергетического сектора того или иного государства. Так, например, Литва 31 декабря 2009 г. по настоянию ЕС согласилась вывести из эксплуатации Игналинскую атомную электростанцию, которая ранее вырабатывала 70 % электроэнергии, потребляемой в стране, в связи с ее несоответствием нормам безопасности содержания ядерных объектов, принятым в ЕС [11]. Как следствие, перед руководством страны встала серьезная задача – изыскать способы компенсации производственных мощностей данной АЭС без ощутимых

финансовых потерь для государства. При этом вышеописанные проблемы в отношениях с Россией свидетельствуют о том, что такие способы не найдены до сих пор.

Другим примером в данной плоскости является постоянная критика, звучащая со стороны ЕС в адрес Эстонии, энергетика которой базируется на переработке нефтеносного сланца. Его доля в энергобалансе страны составляет практически 95 % [11], что позволяет не только удовлетворять энергетические потребности государства, но и экспортировать производимую электроэнергию в соседние Латвию и Финляндию, предоставлять рабочие места более 6,5 тыс. эстонским гражданам и в целом вносить вклад в ВВП государства в размере более 3 % [11]. Вместе с тем сжигание нефтеносного сланца приводит к выделению настолько большого количества двуокси углерода, что Эстония, размер территории и количество населения которой являются одними из самых маленьких в Европе, занимает первое место среди стран-членов ЕС по загрязнению атмосферы углекислым газом [10]. В связи с наличием многочисленных нормативных правовых актов, которые устанавливают определенные экологические нормы в рамках ЕС, Таллин периодически испытывает давление со стороны руководства организации и в настоящее время вынужден отказываться от строительства новых электростанций на горючих сланцах, а также вести поиск альтернативных способов энергообеспечения страны.

Тем не менее наличие некоторых отрицательных моментов не является непреодолимым препятствием для участия рассматриваемых государств в ряде совместных проектов в сфере энергетики, реализуемых в рамках либо при посредничестве ЕС. При этом одной из ключевых ролей, выполняемых организацией в данном контексте, является разработка нормативной правовой базы, регламентирующей соответствующую деятельность. В частности, Европейской комиссией 10 июня 2009 г. была принята Стратегия ЕС по развитию Балтийского региона, в которой содержится обоснование необходимости интенсифицировать сотрудничество исследуемых стран в области энергетики [9]. В качестве концепции внешнеполитического взаимодействия в данной сфере необходимо рассматривать План объединения балтийского энергетического рынка (the Baltic Energy Market Interconnection Plan – BEMIP), который был подписан представителями восьми стран 17 июня 2009 г. [8]. Документ предусматривает создание в регионе общего энергетического рынка, синхронизацию соответствующей инфраструктуры и, как следствие, элиминацию так называемого «энергетического острова». В последнем случае речь идет о трех странах Балтии, энергетические системы которых находятся на крайне низком уровне интеграции с западноевропейскими аналогами.

В целом создание общего рынка электроэнергии в Балтийском регионе осложняется несовместимостью трех энергосистем:

- энергосистемы стран Балтии, которая осталась от советского периода истории Латвии, Литвы, Эстонии;
- энергосистемы стран Северной Европы, включающих Финляндию, Норвегию, Швецию и Данию;

- энергосистемы стран Центральной и Западной Европы, к стандартам которой руководство ЕС стремится привести две вышеуказанные системы.

Следует отметить, что План объединения балтийского энергетического рынка не имеет статуса международного договора, возлагающего на стороны какие-либо обязательства, а отражает лишь их «политическую волю» [8]. Вместе с тем он не является сугубо декларативным, о чем свидетельствует ряд конкретных инфраструктурных проектов, реализуемых в рамках данного документа. К наиболее крупным из них относятся:

- подводная линия электропередач между Эстонией и Финляндией «*Эстлинк-2*» стоимостью 220 млн евро, ввод в эксплуатацию которой (намечен на 2014 г.) увеличит общую мощность электрического соединения между двумя странами практически в три раза (с нынешних 350 до 1000 мегаватт);

- наземный электромост между Литвой и Польшей «*ЛитПол Линк*» (планируется ввести в эксплуатацию в 2015 г.) стоимостью около 240 млн евро, который должен стать своего рода соединяющим звеном между балтийской и западноевропейской энергетическими системами;

- подводное электросоединение «*НордБалт*» (первоначальное название – Сведлинк) между Швецией и Литвой стоимостью 520 млн евро (планируется построить в 2015 г.) [3].

Среди перспективных проектов заслуживают внимания планы строительства газопроводов между Польшей и Литвой («*Амбер ПолЛит*»), а также между Финляндией и Эстонией («*Балтиконнектор*») ориентировочной стоимостью около 600 и 110 млн евро соответственно. Планируемый срок их реализации – 2016–2018 гг. [3]. Таким образом, к реализации данных проектов привлекаются все рассматриваемые государства, кроме Латвии. Ее исключение из данного списка может объясняться географическим расположением между двумя другими странами Балтии и дает основание полагать, что латвийское руководство рассчитывает на возможность задействования новой инфраструктуры, строящейся в сопредельных государствах, в своих интересах. Однако подобный расчет неотъемлемо сопряжен с необходимостью модернизации внутренних линий передачи энергоресурсов, существующих между четырьмя странами.

Возвращаясь к теме финансирования новых энергетических объектов на территории Балтийского региона, необходимо отметить, что сопутствующие расходы частично покрываются из бюджета ЕС. В этих целях задействуется «*Европейская программа экономического восстановления*», согласно которой на реализацию проекта «*Эстлинк-2*» было выделено 100 млн евро, на «*ЛитПол Линк*» – 60, а на «*НордБалт*» – 175 [3].

Государства Балтийского региона сотрудничают в области энергетики и вне рамок плана BEMIP. На сегодняшний день одним из самых противоречивых проектов подобного сотрудничества является план строительства на территории Литвы Висагинской АЭС, в котором участвуют все четыре рассматриваемых государства. Главными проблемными моментами являются несогласованность сторон по вопросам распределения квот на вырабатываемую энергию, а так-

же финансирования проекта, размер которого оценивается в 5–7 млрд евро [2]. Кроме того, целесообразность возведения указанного объекта ставят под сомнение планы Минска и Москвы по строительству «Белорусской атомной электростанции» в Островце и Балтийской АЭС в Калининградской области. Принимая во внимание вышеуказанные факторы, а также недавно обнародованные планы Польши по строительству двух собственных АЭС к 2035 г., следует полагать, что в ближнесрочной перспективе проект Висагинской АЭС не будет реализован.

Более реалистичными с точки зрения выполнения в обозримом будущем, являются планы Латвии, Литвы и Эстонии по строительству терминалов сжиженного природного газа (СПГ). На сегодняшний день лидером среди проектов на получение ассигнований от ЕС является литовский проект плавучего терминала СПГ в Клайпеде, строительство которого планируется завершить в 2014 г. [2].

Таким образом, в условиях сложившихся внешнеполитических и экономических реалий государства Балтийского региона вынуждены прибегать к консолидации усилий в борьбе за энергетическую независимость от Российской Федерации. При этом основными преследуемыми целями являются возведение новых энергетических объектов, расширение трансмиссионных энергетических линий, техническая синхронизация имеющихся энергосоединений и либерализация энергетического рынка. В авангарде данной деятельности выступает Литва, которая после закрытия АЭС на своей территории столкнулась с серьезными проблемами в вопросе энергообеспечения страны. В свою очередь Россия, поставляя значительные объемы энерго-ресурсов в Балтийский регион и получая от этого крупные финансовые дивиденды, стремится не только сохранить, но и расширить свое влияние на данном направлении.

Несмотря на то, что членство Литвы, Латвии, Эстонии и Польши в ЕС препятствует развитию национальных энергетических потенциалов ввиду наличия ряда норм императивного характера, данная организация остается ключевым международным актором в контексте соответствующих устремлений четырех рассматриваемых стран и активно способствует расширению сотрудничества между ними. При этом основными используемыми Евросоюзом механизмами содействия являются разработка нормативной правовой базы, осуществление консультационных, координирующих и курирующих функций, а также финансирование конкретных инициатив.

В целом реализуемые и запланированные проекты в сфере энергетики будут иметь большое значение для соединения электросетей Литвы, Латвии, Эстонии и Польши друг с другом, а также со Скандинавскими странами и государствами Западной Европы. При этом главными пре-

пятствиями на пути реализации намеченных планов по-прежнему остаются фрагментация рынков электроэнергетики и наличие различий в электроэнергетических стандартах, а также наличие разногласий между странами по ряду ключевых вопросов.

Список литературы

1. Европейский союз. Основополагающие акты в редакции Лиссабонского договора с комментариями / С. Кашкин. – М.: Инфра-М, 2010. – 697 с.
2. Зверев, Ю. Проблемы конкуренции и кооперации в топливно-энергетическом комплексе Балтийского региона / Ю. Зверев // Балтийский регион. – 2010. – № 1. – С. 24–35.
3. Голяшев, А. Развитие газовой инфраструктуры зарубежных стран Восточной Балтики как способ повышения их энергетической безопасности / А. Голяшев, А. Телегин // Балтийский регион. – 2013. – № 2. – С. 51–72.
4. Симонов, К. Литва предпримет вторую попытку через суд снизить цену накупаемый у «Газпрома» газ / К. Симонов // Ежедневный информационный бюллетень «Новости ТЭК». – 2014. – № 1007. – С. 53–57.
5. Польша хочет втрое сократить долю импортного газа в энергобалансе / Официальный интернет-портал М-ва эконом. развития Рос. Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ved.gov.ru/exnews/6343.html>. – Дата доступа: 27.02.2014.
6. «Газпром» обратился в международный арбитраж с иском к правительству Литвы / Официальный интернет-портал ОАО «Газпром» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gazprom.ru/press/news/2012/march/article130663/>. – Дата доступа: 27.02.2014.
7. Мониторинг СМИ 10.02.2014 / Официальный интернет-портал М-ва энергетики Рос. Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://minenergo.gov.ru/upload/iblock/776/776b0fb8b46857e64064fb55a535818b.doc>. – Дата доступа: 27.02.2014.
8. Меморандум о взаимопонимании по Плану объединения балтийского энергетического рынка – Memorandum of understanding on the Baltic Energy Market Interconnection Plan [Electronic resource]. – Mode of access: http://ec.europa.eu/energy/infrastructure/bemip_en.htm. – Date of access: 27.02.2014.
9. Стратегия Европейского союза по развитию Балтийского региона – European Union Strategy for the Baltic Sea Region [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.balticsea-region-strategy.eu/>. – Date of access: 27.02.2014.
10. Доклад МАГАТЭ по вопросам энергообеспечения стран Балтии – Analyses of Energy Supply Options and Security of Energy Supply in the Baltic States [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www-pub.iaea.org/books/IAEABooks/7674/Analyses-of-Energy-Supply-Options-and-Security-of-Energy-Supply-in-the-Baltic-States>. – Date of access: 27.02.2014.
11. Актуальные проблемы энергетической безопасности прибалтийских государств – Energy security concerns of the Baltic states [Electronic resource]. – Mode of access: [http://icds.ee/index.php?id=73&L=1&tx_ttnews\[tt_news\]=687&tx_ttnews\[backPid\]=141&cHash=1c6fcbdf81](http://icds.ee/index.php?id=73&L=1&tx_ttnews[tt_news]=687&tx_ttnews[backPid]=141&cHash=1c6fcbdf81). – Date of access: 27.02.2014.

Аннотация

В статье анализируются факторы, способствующие и препятствующие развитию сотрудничества Литвы, Латвии, Эстонии и Польши в энергетической сфере, рассматриваются реализуемые в настоящее время и находящиеся на стадии планирования наиболее важные совместные проекты в области энергетики, а также определяется значение Российской Федерации в данном контексте.

Summary

The article deals with factors both enabling and obstructing cooperation development in the energy sphere among Lithuania, Latvia, Estonia and Poland, considers the main ongoing and estimated mutual energy projects and determines the role of Russian Federation in this context.

ФРАНЦУЗСКАЯ СОЦІАЛІСТИЧЕСКАЯ ПАРТИЯ В 2002 — 2012 гг.: ДОЛГОЕ ВОЗВРАЩЕНИЕ К ВЛАСТИ

И. И. Фролова,

аспирант,

Белорусский государственный университет

В 1980–1990-х гг. Французская социалистическая партия (ФСП) успешно боролась за власть с правыми партиями, несмотря на то, что процессы, развернувшиеся во французском обществе в это время, были неблагоприятными для левых сил. Однако с 2002 г. ФСП, побеждая на выборах в местные органы власти, проигрывала общенациональные выборы в условиях благоприятной для социалистов политической конъюнктуры. С целью переломить эту тенденцию ФСП все свои усилия направила на преодоление препятствий, закрывающих для партии путь к вершинам государственной власти.

Эти усилия были направлены в первую очередь на обновление партийной доктрины. Поражение на президентских выборах 2002 г. кандидата ФСП Л. Жоспена, являвшегося главным претендентом на победу, отчетливо показало, что даже эффективная политика, которую проводил его кабинет в 1997–2002 гг., не в состоянии заменить для партии полнокровный общественный проект. Противоречие между партийной программой и прагматизмом действий ФСП в период нахождения у власти отталкивало от социалистов левых избирателей, которые либо отдавали свои голоса другим левым партиям, либо вообще игнорировали выборы.

В ходе работы над обновлением доктрины ФСП оказалась от радикального пересмотра своей политической философии, как это сделали британские «новые» лейбористы, взявшие на вооружение идеи концепции «третьего пути». Отказ использовать эту концепцию, казавшуюся на рубеже XX–XXI вв. решением проблемы идейного кризиса социал-демократии, объяснялся боязнью руководства ФСП потерять поддержку левого электората «Третий путь», сочетавшего нелиберальные подходы к экономике и идею «социальных инвестиций», представлял собой фактически смягченную версию нелиберализма [1, с. 46]. Руководство ФСП опасалось, что обновление идеологии в духе «третьего пути» приведет к поправлению партии, а значит, к оттоку избирателей в другие левые организации.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 14.04.2014.

ФСП не только сохранила верность своей политической философии, но также в своих программных установках вернулась к целому ряду традиционных подходов, на которых перестала делать акцент в 1980–1990-е гг.

В первую очередь это касалось предложений партии в сфере экономики, которая была одним из уязвимых мест социалистов на протяжении трех последних десятилетий. Именно отсутствие четкой экономической платформы стало одной из причин неудачи партии на президентских и парламентских выборах 2007 г. Программа, разработанная социалистами на эти выборы, содержала немногочисленные предложения, призванные обосновать усиление государственного вмешательства в экономику. ФСП предлагала полностью вернуть электроэнергетику в руки государства, создать «национальное агентство по реиндустриализации» для финансовой поддержки промышленных предприятий, ввести налоговые льготы на реинвестированные прибыли частных фирм. Социалисты также обещали увеличить расходы на научные исследования, предоставить Министерству экономики возможность запрещать слияние компаний в стратегических областях, применять санкции в отношении фирм, переносящих капиталы и производство за пределы Франции. ФСП заявляла о намерении сделать налоговую систему более справедливой путем слияния подоходного налога и всеобщего социального взноса в один «гражданский подоходный налог». Вопросы финансовой политики программа ФСП вовсе не затрагивала [2, р. 10].

Таким образом, ФСП постепенно вернулась к идее активной роли государства в экономической жизни и в программе 2011 г. даже отвела специальный раздел под обоснование необходимости государственного регулирования. С государством социалисты связывали решение нескольких важных экономических проблем. Одна из них – проблема стимулирования экономического роста, для чего ФСП предложила вернуться к политике повышения покупательной способности населения. Государство также должно было бороться с негативными последствиями глобализации. Социалисты не только выступили против приватизации общественных служб, но и впервые с 1981 г. допустили возможность национализации частных компаний, сворачивающих производство во Франции. ФСП отводила государству важную роль и в решении проблемы подготовки страны к вызовам будущего. Социалисты заявили, что государство должно стать организатором исследований в сфере НИ-ОКР, участвовать в развитии наиболее перспективных отраслей производства, поддерживать мелкие и средние инновационные предприятия [3].

В социальной сфере ФСП на протяжении 2002–2011 гг. постоянно наращивала число обещаний. Социальная политика социалистов строилась как антитеза нелиберальной политике и основывалась на принципах сохранения социальных завоеваний французов и расширения их социальной защищенности.

Важнейшими предложениями ФСП в этой сфере были право французов выходить на пенсию в 60 лет, ежегодное строительство до 150 тыс. единиц социального жилья, ограничение расходов семей с низкими доходами на жилье 25 % их бюджета, перерасчет минимальной зарплаты с учетом инфляции, введение профессионального социального обеспечения, начало школьного обучения с 3 лет. Борьба с безработицей включала в себя меры против использования негарантированных форм занятости и необоснованных коллективных увольнений, введение 35-часовой рабочей недели на мелких и средних предприятиях, увеличение минимальной зарплаты до 1500 евро (мера, от которой ФСП вынуждена была отказаться в 2011 г. с учетом последствий кризиса 2008–2009 гг.). Отдельную группу составляли предложения в интересах молодежи: создание дотируемых государством 300 тыс. «рабочих мест будущего» для молодежи, введение «пособия по автономии», позволяющего молодым людям жить без помощи родителей во время поиска работы или прохождения профессиональной подготовки (однако в программе 2011 г. ставилось условие – наличие необходимых бюджетных средств). Кроме того, ФСП обещала отменить освобождение от налоговых отчислений дополнительных рабочих часов, введенное правыми силами в 2007 г. Эта мера заморозила создание новых рабочих мест, сделав наймы для работодателей более дорогими, чем оплата сверхурочных часов.

Профинансировать расходы на социальные программы партия намеревалась за счет увеличения налогов на зажиточную часть населения. Программа ФСП на президентские и парламентские выборы 2012 г. содержала обещание социалистов отменить в случае победы налоговые «подарки» на сумму около 50 млрд евро, предоставляемые правыми силами обеспеченным французам с 2002 г. В частности, речь шла об отмене Закона «О работе, занятости и покупательной способности». Он освобождал многих состоятельных граждан от уплаты налога на наследство, устанавливал «налоговый щит», при котором выплачиваемые налогоплательщиком выплаты не должны превышать 50 % его доходов. В результате этих налоговых льгот государственная казна лишилась значительных поступлений – около 40 млрд евро [4, p. 12].

Таким образом, подлинного обновления доктрины не произошло. Программа ФСП к выборам 2012 г. базировалась на указанных выше подходах и представляла собой набор обещаний, уже фигурировавших в ранних проектах, но обогащенных новыми деталями в соответствии с ожиданиями французов.

Несмотря на отсутствие новаций, эта программа вполне годилась для борьбы за симпатии избирателей. Так, намерение усилить роль государства в экономике уже не выглядела архаичной в свете кризиса 2008–2009 гг., который вскрыл серьезные противоречия неоллиберальной модели. Более того, реалистичность этой идеи признали даже политики правого лагеря, в том числе президент Н. Саркози [5, p. 8].

Идея повышения налогов на состоятельных граждан и выдвижение широких социальных обещаний позволяли ФСП привлечь симпатии левого электората и стать подлинной альтернативой политике Н. Саркози.

Вторым направлением усилий социалистов стало решение проблемы сплоченности партийных рядов. В 2002–2005 гг. в партии развернулась острая борьба по вопросам стратегии между прагматичной группировкой, возглавляемой первым секретарем Ф. Олландом, и левым крылом партии. Странники Ф. Олланда старались удержать партийные установки в русле «культуры управления», чтобы сохранить за ФСП имидж ответственной партии. Левое крыло требовало развернуть партийную доктрину влево, стремясь использовать недовольство французов неоллиберальной политикой правых правительств.

Поводом для обострения внутривыборной борьбы стало обсуждение отношения ФСП к проекту европейской конституции. Левые течения расценивали его как новый шаг к созданию либеральной Европы и призывали однопартийцев выступить против евроконституции. Такую же позицию занимал и «второй номер» в ФСП Л. Фабиус, стремившийся стать кандидатом на президентские выборы. Он опирался на опросы общественного мнения, которые показывали стремления французов, в том числе сторонников ФСП, проголосовать против евроконституции, чтобы показать свое негативное отношение к политике правого правительства. Тем не менее внутривыборный референдум ФСП в декабре 2004 г. показал одобрительное отношение к проекту большинства социалистов. Это укрепило позиции Ф. Олланда, расценившего его итоги как проявление доверия членов партии к своей политике.

Однако Л. Фабиус продолжил открыто призывать французов голосовать «против» на общенациональном референдуме. После того, как 29 мая 2005 г. французы отклонили проект европейской конституции, внутривыборная борьба в ФСП разгорелась с новой силой. Левое крыло ФСП усилило критику партийного руководства и даже поставило вопрос о смене первого секретаря. Кризис должен был разрешиться на внеочередном съезде партии, назначенном Ф. Олландом на ноябрь 2005 г. В преддверии съезда Л. Фабиус пытался объединиться с левыми течениями, чтобы выдвинуть на голосование единую резолюцию. Но лидеры левого крыла отказались от альянса с Л. Фабиусом, имевшим репутацию технократа и сторонника социал-либерализма.

Но Л. Фабиус решил продолжить борьбу и выдвинул собственную резолюцию, которая в результате заняла только третье место. Большинство активистов поддержали проект первого секретаря. В то же время итоги съезда показали усиление группировок, оппозиционных руководству ФСП. Перспектива раскола партии на несколько частей казалась весьма реальной. Возникшая опасность вынудила противоборствующие стороны пойти на компромисс и заключить резолюцию

синтеза. Но платой за сохранение единства партийных рядов стало отсутствие в программе ФСП к общенациональным выборам 2007 г. четкого проекта экономической политики, поскольку именно экономические вопросы вызвали наибольшие разногласия.

Однако достигнутое фасадное единство продержалось недолго, и в 2007–2008 гг. последовало новое обострение внутренней борьбы. Одной из причин стал вопрос о путях обновления партии, упустившей, казалось бы, верную победу на президентских и парламентских выборах 2007 г. Но главной причиной являлась борьба за пост главы ФСП, открывавшего возможность представлять партию на президентских выборах.

Ф. Олланд, возглавивший партию в 1997 г., не пользовался непререкаемым авторитетом и сохранял свой пост благодаря умелому маневрированию между партийными группировками. Он даже не стал участвовать в борьбе за звание кандидата ФСП на выборах 2007 г., а после поражения объявил о намерении покинуть пост главы ФСП после истечения срока своих полномочий.

Претензии на лидерство заявила С. Руаяль, кандидат ФСП на президентских выборах 2007 г., которая до лета 2008 г. рассматривалась активистами ФСП как наилучший кандидат на пост главы партии. Во многом ее популярность основывалась на образе политика, нетипичного для ФСП. С. Руаяль держалась в стороне от партийного руководства, выдвинула новаторские предложения по изменению организационного устройства ФСП и высказалась за введение упрощенного порядка приема в партию. Она также выступила за более глубокое изменение партийной доктрины, назвав социал-демократическую модель «устаревшей» [6, р. 10]. В вопросе о союзниках С. Руаяль отступила от традиции ФСП, высказавшись за создание альянса не только с левыми партиями, но и с центристами из Демократического движения Ф. Байру.

Однако с официального вступления мэра Парижа Б. Деланоз в борьбу за пост первого секретаря рейтинги С. Руаяль стали быстро падать. Б. Деланоз представлялся сторонником социал-демократической модели, выступал за расширение прав профсоюзов и развитие социального диалога, а также за союз левых партий. Мэр Парижа пользовался поддержкой той части партии, которая стремилась к серьезному обновлению ФСП, но считала предложения С. Руаяль излишне радикальными. Его кандидатуру поддерживали многие депутаты парламента и местных органов власти, главы двух парламентских фракций ФСП и даже Ф. Олланд.

Осенью 2008 г. у С. Руаяль появился еще один серьезный соперник, оттеснивший ее на третье место в списке политиков, которых активисты хотели бы видеть во главе ФСП. Им стала М. Обри – сторонница сохранения партии на традиционных идейных и организационных принципах. Она отвергала предложения С. Руаяль по обновлению идеологии ФСП, перестройке организационного устройства и вслед за Б. Деланоз решительно выступила против альянса социали-

стов с центристами. Приверженность левым ценностям М. Обри позволила ей получить поддержку той части активистов, которые не хотели слишком резких перемен. В партии ее кандидатуру поддерживала группировка «реконструкторов», которая была настроена против избрания первым секретарем раздражавшую партийную элиту С. Руаяль.

На съезде 2008 г. главная борьба за пост главы партии развернулась между С. Руаяль и М. Обри, которая в итоге была избрана первым секретарем ФСП с перевесом всего в 102 голоса [7, р. 10]. Столь шаткое преимущество грозило вновь поставить партию на грань раскола, но в действительности в ФСП после избрания М. Обри наблюдалось снижение внутренней конфликтности.

Одной из причин стали действия новой главы партии. М. Обри удалось в короткие сроки установить жесткую рабочую дисциплину и сплотить внутрипартийные группировки над разработкой новой программной платформы. Первый секретарь требовала беспрекословного следования официальному курсу ФСП и проявляла твердость по отношению к политикам, пытавшимся противопоставить свое мнение позиции руководства партии [8, р. 2].

Второй, более важной, причиной стало принятие социалистами в 2009 г. новых правил избрания кандидата на президентские выборы. Отныне оно происходило путем праймериз, участие в которых было открыто не только активистам ФСП, но и всем сторонникам левых сил. Такой порядок привел к прекращению борьбы за пост главы ФСП, тем самым устранив один из источников внутренних противоречий.

Однако М. Обри, несмотря на ее заслуги перед партией, так и не смогла стать бесспорным лидером ФСП. На состоявшихся осенью 2011 г. праймериз кандидатом ФСП на президентские выборы 2012 г. была избрана не она, а Ф. Олланд. Симпатии участников праймериз в его пользу склонило то обстоятельство, что Ф. Олланд был не столь ярко выраженным левым политиком и поэтому казался способным получить более широкую поддержку избирателей.

Опросы показывали, что кандидат ФСП проигрывал своему главному конкуренту Н. Саркози по таким показателям, как «наличие политической воли», «умение принимать сложные решения», «решительность» [9, с. 25]. Тем не менее Ф. Олланд по уровню популярности стабильно опережал президента страны. Это объяснялось его программой, построенной как антитеза непопулярной политике правых сил, и обещанием стать «нормальным президентом» в противовес гиперактивному Н. Саркози, чей стиль правления сильно раздражал французов. Таким образом, на президентских выборах 2012 г. у ФСП был популярный кандидат, победу которого предсказывали все опросы общественного мнения.

Третьим направлением усилий ФСП в 2002–2012 гг. стало объединение левых сил под своим руководством. Социалисты всегда испытывали потребность в союзни-

ках, поскольку не обладали достаточным электоральным потенциалом для завоевания абсолютного большинства в парламенте. Сплочение левых сил было необходимо и для того, чтобы избежать рассеивания левого электората между несколькими кандидатами на президентских выборах. Именно это стало одной из причин катастрофического поражения Л. Жоспена в 2002 г.

Начиная с осени 2002 г. руководство ФСП выдвинуло немало разнообразных предложений по организации взаимодействия левых партий. Но социалистам не удалось добиться заметных успехов в достижении главного замысла – создания электорального союза с другими партиями левого лагеря. Причина крылась, главным образом, в опасениях партнеров ФСП утратить свою политическую самостоятельность.

В результате социалисты сумели создать такие союзы только на региональных выборах 2004 г. и на муниципальных выборах 2008 г. На всех остальных выборах 2004–2011 гг. потенциальные союзники ФСП предпочли выступать автономно от социалистов. Накануне выборов 2012 г. ФСП сумела заключить союз только с партией «Европа-Экология-Зеленые» и только под парламентские выборы.

Однако отсутствие союзников не помешало социалистам постоянно наращивать свои электоральные результаты и еще больше усиливать лидерство ФСП в левом лагере. Главной причиной послужило действие принципа «*полезного голосования*», когда сторонники левых партий отдавали голоса кандидатам ФСП в силу того, что они имели наибольшие шансы на победу. К примеру, в первом туре президентских выборов 2007 г. 54 % сторонников других левых партий уже в первом туре поддержали кандидата ФСП С. Руаяль [10, р. 86. Tabl. 3.].

Итоги выборов 2012 г. стали подлинным триумфом социалистов. Их кандидат Ф. Олланд был избран президентом страны, а на парламентских выборах ФСП впервые в своей истории в одиночку завоевала абсолютное большинство мест в Национальном собрании. Учитывая тот факт, что к моменту выборов социалисты контролировали 21 регион страны из 22 и возглавляли большинство департаментов, можно говорить о том, что ФСП стала политическим гегемоном в стране.

Одновременно ФСП усилила свою роль доминанты левого лагеря, поскольку электоральные результаты других левых партий стали напрямую зависеть от позиции социалистов. Так, партия «Европа-Экология-Зеленые» благодаря электоральному союзу с ФСП завоева-

ла 18 мест и сумела добиться выдвинутой еще в первой половине 1990-х гг. цели – стать второй по силе партией левого лагеря. В то же время коалиция Левый фронт, не сумевшая из-за излишней требовательности заключить аналогичное соглашение, сократила свое парламентское представительство с 19 до 10 депутатов.

Казалось, что проблемы ФСП остались позади. Однако после прихода социалистов к власти вновь появилось противоречие между их действиями и обещаниями. Наблюдатели отметили очень сильные совпадения политики Ф. Олланда с курсом, проводимым Н. Саркози [11]. Это обстоятельство в сочетании с отсутствием ощутимых успехов в социально-экономической сфере привело к сокрушительному поражению ФСП на муниципальных выборах 2014 г. Несмотря на это президент ясно дал понять, что не намерен изменить курс. Это означает, что в ближайшие годы ФСП ожидают новые испытания с трудно предсказуемыми последствиями.

Список литературы

1. *Работяжев, Н.* Западноевропейская социал-демократия в начале XXI века / Н. Работяжев // *Мировая экономика и международные отношения.* – 2010. – № 3. – С. 39–55.
2. Réussir ensemble le changement: le projet socialiste pour la France // *Parti socialiste* [Electronic resource]. – 2006. – Mode of access: http://sntic.parti_socialiste.fr/files/projet_texte_integral.pdf. – Date of access: 11.02.2014.
3. Le changement. Projet socialiste 2012 // *Parti socialiste* [Electronic resource]. – 2011. – Mode of access: http://parti-socialiste.fr/static/projet2012_integrale.pdf. – Date of access: 23.12.2013.
4. *Chemin, A.* Des mesures volontaristes pour répondre aux préoccupations des Français / A. Chemin, C. Rollot // *Le Monde.* – 2011. – 5 avr. – P. 12.
5. *Leparmentier, A.* Nicolas Sarkozy veut incarner l'Etat protecteur / A. Leparmentier // *Le Monde.* – 2009. – 2 jan. – P. 8.
6. *Normand, J.-M.* Ségolène Royal récuse pour le PS le terme de social-démocratie, notion «obsolète» / J.-M. Normand // *Le Monde.* – 2007. – 5 déc. – P. 10.
7. *Normand, J.-M.* Martine Aubry prend la tête d'un parti fragmenté / J.-M. Normand // *Le Monde.* – 2008. – 27 nov. – P. 10.
8. *Noblecourt, M.* La crise de gouvernance au Parti socialiste tourne à la farce / M. Noblecourt // *Le Monde.* – 2009. – 21 juillet. – P. 2.
9. *Рубинский, Ю.* Франция на новом витке истории: выборы 2012 г. / Ю. Рубинский // *Современная Европа.* – 2012. – № 4. – С. 19–33.
10. *Dupoirier, E.* Le vote en faveur de Ségolène Royale et des socialistes / E. Dupoirier // *Revue politique et parlementaire.* – 2007. – № 1044. – P. 82–96.
11. *Laurent, S.* Hollande fait-il de l'économie à la Sarkozy? / S. Laurent // *Le Monde* [Electronic resource]. – Paris, 2014. – Mode of access: [www/lemonde.fr/politique/article/2014/01/15/hollande-fait-il-du-sarkozy-en-matier-economique_4348197_823448.htm](http://www.lemonde.fr/politique/article/2014/01/15/hollande-fait-il-du-sarkozy-en-matier-economique_4348197_823448.htm). – Date of access: 16.01.2014.

Аннотация

В статье рассматривается деятельность Французской социалистической партии в 2002–2012 гг., нацеленная на возврат к власти. Анализируются действия партийного руководства по обновлению идеологии, выявляются основные подходы к решению социально-экономических проблем. Исследуется проблема сплоченности партийных рядов на фоне кризисных периодов, когда ФСП оказывалась на грани раскола, а также стратегия партии по поиску союзников в левом лагере.

Summary

In the article the activity aiming at the return to power of the French Socialist Party from 2002 to 2012 was being reviewed. The actions of party leadership for the renewal of ideology were being analyzed, the main approaches to solving socio-economic problems were being identified. The author explores the question of unity of the Party ranks during the crisis periods, when the French Socialist Party was on the brink of split. The article also examines the Party strategy of seeking allies in the left wing.

Падзея



К открытию конференции будет издан сборник материалов.

Все представленные материалы пройдут научное рецензирование.

Для оперативного обмена информацией просим присылать заявки и статьи по электронной почте.

Регистрация участников начинается 22 октября 2014 г. по адресу: г. Минск, пр. Независимости 4, Белорусский государственный университет



Официальные языки конференции: белорусский, русский, английский

Цели конференции:

- обсуждение педагогических проблем создания и функционирования виртуальной образовательной среды в современных условиях;
- обмен опытом и определение приоритетных направлений информатизации образовательного процесса;
- презентация инновационных образовательных ресурсов.



Министерство образования Республики Беларусь



Институт ИКОИО по информатизации образования

Белорусский государственный университет

Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка

Календарь конференции:

Принимать заявки и текст статей до 5 сентября 2014 г.

Научное рецензирование статей до 15 октября 2014 г.

Распечатка приглашений на конференцию до 25 сентября 2014 г.

Публикация программы конференции в интернет до 15 октября 2014 г.

Конференция 22-25 октября 2014 г.

Контактная информация:

пр. Независимости, 4, БГУ, г. Минск, Беларусь, 220000
Тел.: +375-17-209-5070, +375-17-209-5070
Факс: +375-17-225-5540
ic@bsu.by
www.bs.u.by

V МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – 2014: педагогические аспекты создания и функционирования виртуальной образовательной среды

г. Минск, Беларусь
22–25 октября 2014 г.

Сопредседатели конференции

Абламико Сергей Владимирович – ректор Белорусского государственного университета, академик, доктор технических наук

Жук Александр Иванович – ректор Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, профессор, доктор педагогических наук

Программный комитет

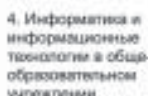
Бадарч Д.	(ИИТО, ЮНЕСКО)
Бровка Н.В.	(БГУ, г. Минск, Беларусь)
Будно А.Е.	(БрГУ, г. Брест, Беларусь)
Буза М.К.	(БГУ, г. Минск, Беларусь)
Ваграменко Я.А.	(АМО, г. Москва, Россия)
Вороничей Ю.И.	(БГУ, г. Минск, Беларусь)
Горобец Г.Г.	(АО, г. Рига, Латвия)
Жалдак М.И.	(НПУ, г. Киев, Украина)
Жук О.П.	(БГУ, г. Минск, Беларусь)
Зеленюк В.М.	(БГПУ, г. Минск, Беларусь)
Казанюк В.В.	(БГУ, г. Минск, Беларусь)
Котвиц В.М.	(БГУ, г. Минск, Беларусь)
Лисоглад Н.И.	(ГИАЦ, г. Минск, Беларусь)
Ляска Е.Н.	(ГрГУ, г. Гродно, Беларусь)
Лудерер В.	(ТУ, г. Кельн, Германия)
Мазаник С.А.	(БГУ, г. Минск, Беларусь)
Мандрик П.А.	(БГУ, г. Минск, Беларусь)
Медведева Д.Г.	(БГУ, г. Минск, Беларусь)
Монахов В.М.	(ИГОПУ, г. Москва, Россия)
Низьдзин Б.В.	(БГУИР, г. Минск, Беларусь)
Новик И.А.	(БГУ, г. Минск, Беларусь)
Рудков А.А.	(ИГУ, г. Москва, Россия)
Сурятов А.К.	(Инфпр, г. Москва, Россия)
Таранчук В.В.	(БГУ, г. Минск, Беларусь)
Таштынько И.С.	(БГПУ, г. Минск, Беларусь)
Труш Н.Н.	(БГУ, г. Минск, Беларусь)
Харин Ю.С.	(БГУ, г. Минск, Беларусь)
Шабель П.С.	(БГАТУ, г. Минск, Беларусь)
Шышко В.В.	(БГПУ, г. Минск, Беларусь)

Проблемное поле конференции

1. Стратегия формирования виртуальной образовательной среды, интеграция информационных и педагогических технологий, массовые открытые онлайн курсы (МООК).



3. Информатика и информационные технологии в вузе.



4. Информатика и информационные технологии в общеразвивающем учреждении.



6. Подготовка и повышение квалификации педагогических кадров в сфере информатизации образовательного процесса, эффективность информатизации.

Организационный взнос

участников конференциям составляет 20 евро по курсу Национального банка Республики Беларусь и включает материалы конференции, участие в работе конференции, кофе-брейк.

Представление материалов

Научно-методические статьи для публикации в материалах конференции представляются по электронной почте или на других электронных носителях информации.

Объем статьи: от 3 до 5 страниц, формат А4, шрифт Times New Roman, размер шрифта 12 пт, межстрочный интервал обычный.

Статьи принимаются до 5 сентября 2014 г. включительно.

Материалы, не соответствующие правилам оформления, а также поступившие после 5 сентября 2014 г., не рассматриваются.

Подробная информация по форме представления материалов (включая форму заявки на участие в конференции), по правилам оформления и требованиям к текстам редакторам находится на сайте конференции

www.io.bs.u.by

Приглашение на конференцию

будет отправлено после рассмотрения заявок и научного рецензирования представленных статей.