



ISSN 2076-4383

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:
МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:

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

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

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

Адказы сакратар

В. М. Карэла

Карэктар **Н. В. Баярава**

Дызайн **А. Л. Баранаў**

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

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

Падпісана да друку 27.07.2016.
Папера афсетная. Рызаграфія.
Фармац 60×84¹/₈. Наклад 245 экз.
Ум. друк. арк. 6,98. Заказ № 18п.

ВЫДАВЕЦ

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы».

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

НАШ АДРАС:

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

ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ

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

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

4(114)'2016

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

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

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Актуальна

М. Жураўкоў, В. Гайсёнак, С. Раманюк, С. Арцём'ева. Абнаўленне нацыянальных стандартаў вышэйшай адукацыі – праблемы і задачы 3

Інавацыі

Я. Роўба, А. Разава, А. Хрышчановіч. Інавацыйная бізнес-мадэль для класічнага ўніверсітэта: стратэгія поспеху як адказ на выклікі сучаснасці 9

А. Гулай, В. Гулай. Фарміраванне спецыяльных ведаў – аснова вынаходніцкага пошуку 18

Прызначэнні, абранні 15, 30

Мерыдыяны інтэграцыі

В. Марыненка. Інтэграцыя замежных студэнтаў у беларускае грамадства і сістэму адукацыі 23

Падзея

Л. Сямешка. Беларуская лінгвакультура – для замежных навучэнцаў 26

Методыка

А. Стрыжак. Асаблівасці навучання бежанцаў рускай мове як замежнай 28

Асоба 16, 31

Даследаванні

А. Камкова. Бесперапынная адукацыя ў сістэме каштоўнасцей студэнтаў на розных этапах навучання 32

Г. Петацэнка. Прафесійныя аб'яднанні навуковых работнікаў у савецкай Расіі (1918–1928 гг.) 36

М. Шабасева. Голад у СССР 1932–1933 гг. у рэпартажах брытанскіх і амерыканскіх журналістаў 40

Рэклама 43

Навуковыя публікацыі

М. Ляўчук. Канцэптуалізацыя інфармацыйнай сферы ва ўмовах глабалізацыі 44

Д. Ворса. Рэтраспектыўны аналіз нарматыўнай прававой базы Рэспублікі Беларусь па пытаннях узаемадзеяння дзяржаўных органаў з Беларускай Праваслаўнай Царквой у сферы адукацыі 48

В. Пенкрат. Стаўленне да агрэсіі спецыялістаў і студэнтаў медыцынскага і педагагічнага профілю 52

А. Лузько. Распрацоўка асобнага апытальніка для студэнтаў «Гульнявая камп'ютарная залежнасць» 57

Обновление национальных стандартов высшего образования — проблемы и задачи

М. А. Журавков,

Министр образования Республики Беларусь,
доктор физико-математических наук профессор;

В. А. Гайсёнок,

ректор, доктор физико-математических наук
профессор,

Республиканский институт высшей школы;

С. И. Романик,

начальник управления высшего образования,
кандидат технических наук доцент,

Министерство образования Республики Беларусь;

С. М. Артемьева,

начальник Нормативно-методического центра высшей
школы, кандидат физико-математических наук доцент;

Республиканский институт высшей школы

Переход к массовому высшему образованию на рубеже третьего тысячелетия [1] породил многочисленные глобальные вызовы, предопределил необходимость реформирования системы высшего образования. Одним из ответов на эти вызовы стало создание многоступенчатого высшего образования по схеме «бакалавр – магистр – доктор (PhD)». Такой подход, в частности, положен в основу Болонского процесса, на основе которого создано Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) [2].

В нашей стране первые шаги по созданию многоступенчатой системы высшего образования были сделаны еще в 1990-е гг. В 1994 г. Министерство образования утвердило Положение о многоуровневой системе высшего образования в Республике Беларусь [3]. Далее на этой основе было апробировано несколько моделей ее реализации [4].

В 2007 г. в Законе о высшем образовании¹ и далее в Кодексе Республики Беларусь об образовании [5] была закреплена действующая в настоящее время система двухступенчатого высшего образования. Она предусматривает 4–6-летнее обучение на I ступени и 1–2-летнее – на II ступени (в магистратуре). Особенностью действующей программы магистратуры является ее ориентированность на последующее обучение на уровне послевузовского образования (в аспирантуре) или углубление профессиональных компетенций. Такой подход реализуется с 2006 г.

В целом система двухступенчатой подготовки оправдала себя. Она в значительной степени снимает противоречия между массовостью и качеством подготовки. Первая ступень позволяет удовлетворить потребности массового образования и основной части

рынка труда, а магистратура – необходимость «штучной» подготовки специалистов в соответствии с потребностями в высококвалифицированных специалистах и запросами личности.

Вместе с тем особенности законодательного и нормативно-методического обеспечения реализуемой в Беларуси системы высшего образования привели и к определенным проблемам. В частности, вузы начали стремиться к расширению спектра специальностей, мотивируя это потребностями рынка труда. Часто за этим стояло стремление привлечь абитуриента броским названием, а также сохранить существующие кафедры, факультеты и численность профессорско-преподавательского состава. Появилось значительное количество дублирующих друг друга специальностей. Во многих случаях их названия сформулированы так, что трудно понять, каких специалистов и для чего готовят по этим специальностям (к примеру, специальности «Социальные коммуникации», «Информация и коммуникация»).

Сложность классификации и многообразие специальностей, направлений специальностей, специализаций затрудняют прогнозирование подготовки специалистов с высшим образованием и осуществление работодателями заказа на подготовку. Возникают вопросы и с точки зрения международного сопоставления. В ряде случаев зарубежные специалисты просто не понимают, о чем идет речь, когда слышат названия многих наших специальностей. Дробление специальностей снижает экономическую эффективность высшего образования, ставит под вопрос фундаментальность подготовки, обеспечивающей специалисту возможность учиться на протяжении всей жизни (lifelong learning).

Несмотря на большое количество специальностей, направлений специальностей, специализаций система высшего образования не может оперативно реагировать на меняющиеся потребности рынка труда. Так называемый вузовский компонент образовательных программ, в силу жесткого регламентирования последних, не смог обеспечить такую возможность. Очевидно проявился дефицит академической самостоятельности наших вузов. Открытие новых специальностей, их направлений и специализаций в высокой степени бюрократизировано, требует много усилий и времени.

Проблемы дробления специальностей особенно ярко проявились в магистратуре [6]. Если в прошлом учебном году на I ступень высшего образования было принято примерно 63 тыс. студентов по 384 специальностям, то в магистратуру – около 6 тыс. студентов по

¹ Утратил силу в связи с принятием Кодекса об образовании.

319 специальностям² [7]. Экономическая эффективность такого обучения вызывает серьезные вопросы, как и возможность реализации в этой ситуации глубоких образовательных программ. Магистранты сейчас учатся по индивидуальным планам, что сводится, в основном, к подготовке и сдаче кандидатских минимумов и работе по теме диссертационного исследования.

Дальнейшее развитие системы высшего образования должно учитывать национальные интересы Республики Беларусь и опираться на общемировые тенденции.

Национальные интересы Беларуси при развитии системы высшего образования включают обеспечение качества образования, отвечающего современным, инновационным потребностям экономики страны и интересам граждан, а также сохранение позитивного опыта, накопленного в системе образования. Быстрые изменения технологий и потребностей рынка требуют существенного увеличения гибкости образовательных программ, что невозможно без расширения академических прав вузов и, соответственно, повышения их ответственности за результаты своей работы.

Учет общемировых или общеевропейских тенденций развития системы высшего и послевузовского образования, если эти тенденции не противоречат национальным интересам, позволяет обеспечить узнаваемость системы образования и способствует ее адекватному восприятию иностранными гражданами. Это создает необходимые предпосылки для повышения имиджа системы образования Республики Беларусь и, как следствие, улучшает ее конкурентоспособность и экспортный потенциал.

Реализация этих подходов и преодоление указанных выше недостатков требуют определенных изменений в законодательстве, в связи с чем Министерство образования инициировало внесение изменений в Кодекс Республики Беларусь об образовании как основной нормативный правовой акт в сфере образования. В настоящее время идет процедура согласования новой редакции Кодекса.

В соответствии с подходом Министерства образования к выстраиванию системы высшего образования, отвечающей современным потребностям, предлагается включить в нее аспирантуру как научно-ориентированное высшее образование, что соответствует принятой в ЕПВО схеме [2]. Таким образом, высшее образование в Республике Беларусь будет представлено тремя видами: общее высшее образование, углубленное высшее образование и научно-ориентированное высшее образование. Эти виды не являются ступенями в общепринятом смысле, так как не требуют обязательного прохождения всех трех ступеней для получения высшего образования (как требуется, например, для получения общего среднего образования, представленного тремя последовательными ступенями). Однако каждая последующая ступень требует

прохождения предыдущей. Каждый из видов высшего образования является самостоятельным, т. е. дает законченное высшее образование и возможность трудоустройства выпускников в соответствии с полученной квалификацией.

Обучение по программе общего высшего образования должно заканчиваться получением квалификации по соответствующей специальности и степени бакалавра. На выходе будет специалист, готовый к самостоятельной работе на должностях, требующих общего высшего образования.

Углубленное высшее образование (магистратура) предусматривает получение степени магистра, дополнительная квалификация при этом присваиваться не будет. Магистратура предполагает углубленную подготовку специалиста после бакалавриата. Трудоустраиваться выпускники магистратуры будут на должности, требующие углубленного высшего образования. При этом в нормативных документах в сфере труда должен быть предусмотрен перечень должностей для выпускников бакалавриата и магистратуры.

Новым является также введение специального высшего образования, предполагающего объединение общего и углубленного высшего образования. Специальное высшее образование реализуется по непрерывной образовательной программе и предназначено для подготовки специалистов по наиболее сложным специальностям в области техники и технологий, искусства и т. д. Обучение по этой программе заканчивается присвоением квалификации по соответствующей специальности и степени магистра.

Предполагаемая структура системы высшего образования приведена на рис. 1. Виды высшего образования отвечают 6–8 уровням Международной стандартной классификации образования (МСКО) [8].

С целью расширения возможностей оперативной актуализации содержания образовательных программ и гибкого реагирования на быстро меняющиеся запросы рынка труда в рамках специальности каждый вуз может реализовывать одну либо несколько профилизаций. На профилизацию отводится 50 % от общей трудоемкости образовательных программ общего или специального высшего образования и 70 % – от программы углубленного высшего образования. Название профилизации и ее содержание определяются вузом без дальнейших согласований и утверждений. Ответственность за качество подготовки и востребованность специалистов данной профилизации на рынке труда будет нести вуз.

В рамках такого подхода дробление специальностей, как и наличие близких по содержанию специальностей, теряет смысл. Предлагаемая система высшего образования требует перехода к новой укрупненной структуре специальностей. Многие страны СНГ такое укрупнение уже провели [9–11], в ряде случаев даже радикальное, как, например, Украина [11].

Республиканским институтом высшей школы (РИВШ) по поручению Министерства образования

² Данные приведены по состоянию на начало 2014/2015 учебного года.

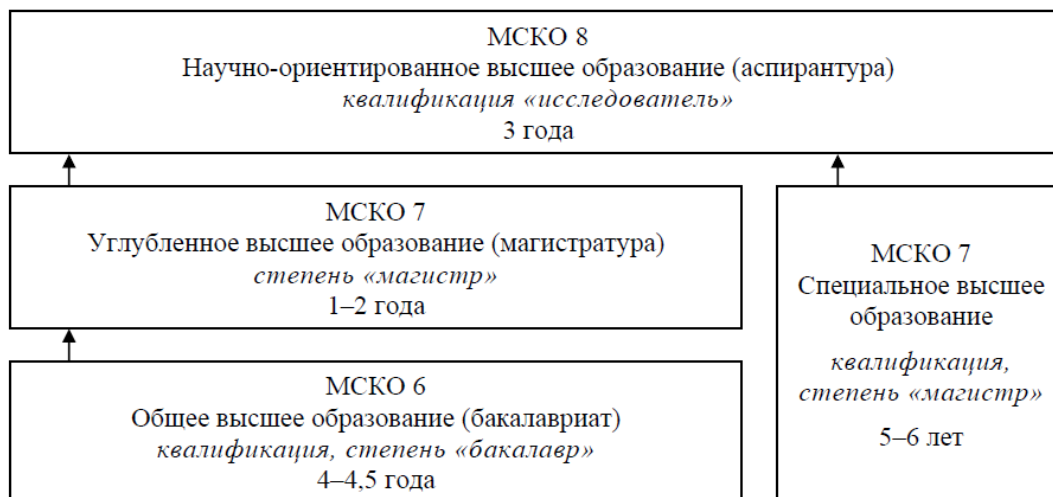


Рис. 1. Проект структуры высшего образования

с 2014 г. ведется работа по пересмотру Общегосударственного классификатора Республики Беларусь «Специальности и квалификации» (далее – классификатор) с целью укрупнения специальностей [12].

Работа над новым классификатором идет непросто – в ряде случаев вузы не понимают, что укрупнение специальностей развязывает им руки, позволяет формировать в рамках одной специальности широкий спектр образовательных программ, адекватных требованиям времени, возможностям вузов и потребностям рынка труда и граждан. Работа по согласованию новой классификации специальностей на уровне Министерства образования сейчас близка к завершению. Следующим этапом должно быть его согласование с работодателями (министерствами, ведомствами).

Предполагаемые изменения в законодательстве об образовании и пересмотр классификации специальностей должны повлечь за собой пересмотр нормативно-методической документации по обеспечению образовательного процесса. Важнейшим здесь является пересмотр образовательных стандартов, на основе которых строится обучение соответствующим специальностям.

В настоящее время в Республике Беларусь действуют образовательные стандарты высшего образования третьего поколения. Их макеты [13; 14] разработаны и утверждены Министерством образования сравнительно недавно и в целом отвечают современным требованиям. С учетом принципа преемственности и накопленного опыта целесообразно сохранить существующую методологию формирования образовательных стандартов, дополнив ее элементами, обеспечивающими реализацию требований законодательства, заложенных в проекте Кодекса Республики Беларусь об образовании. Новые стандарты целесообразно назвать поколением 3+.

Образовательные стандарты поколения 3+ должны обеспечить:

- фундаментальность и актуальность содержания образования;

- качество и конкурентоспособность высшего образования;
- связь с рынком труда и возможность оперативно реагировать на его запросы;
- расширение академических свобод учреждений высшего образования;
- возможности академической мобильности и сетевого образования.

Методологию проектирования содержания образовательных программ высшего образования целесообразно основывать на компетентностном подходе и определенных критериях для каждого вида высшего образования. За основу могут быть взяты Дублинские дескрипторы [2], которые являются рамочными стандартами для различных видов высшего образования. Водоразделом между стандартами 3 и 3+ должно стать применение модульного принципа представления содержания образовательной программы, основанного на группировании в модули учебных дисциплин, обеспечивающих формирование у обучающихся одной или нескольких одинаковых компетенций.

Алгоритм проектирования образовательных стандартов на основе модульного подхода может быть следующим:

- проектирование перечня компетенций, которыми должен обладать выпускник образовательных программ по данной специальности высшего образования;
- определение обязательных модулей, обеспечивающих формирование отдельных компетенций либо групп компетенций;
- конкретизация модулей через входящие в них учебные дисциплины, построение примера реализации заданного перечня компетенций (проектирование примерного учебного плана по специальности);
- подготовка образовательного стандарта на основе утвержденного макета и спроектированного на предыдущих этапах содержания образовательной программы по соответствующей специальности высшего образования.

Наиболее трудоемкими и ответственными являются первые три этапа, в рамках которых разрабатываются перечни компетенций и примерные учебные планы, поскольку на этих этапах определяются требования образовательных стандартов к результатам обучения и содержанию образовательных программ. В то же время заключительный этап носит более формальный характер – разработанные на первых двух этапах результаты обучения и содержание лишь оформляются в виде образовательного стандарта в соответствии с утвержденным макетом.

В стандартах 3+ учебный план, фигурирующий в действующих стандартах как типовой, меняется на примерный учебный план. Последний должен рассматриваться лишь как один из возможных вариантов реализации учебного плана учреждения образования.

Предполагается, что разработку стандартов по специальностям будет вести академическое сообщество через учебно-методические объединения (УМО).

Для обеспечения разработки образовательных стандартов на должном научно-методическом уровне, учета мнений потребителей и других заинтересованных сторон необходимо внести изменения в порядок разработки образовательных стандартов:

- расширить круг разработчиков, включив в них основных стейкхолдеров системы высшего образования;
- обеспечить условия для широкого обсуждения проектов образовательных стандартов всеми заинтересованными.

Для широкого вовлечения академической общественности, практиков и других заинтересованных сторон в проектирование образовательных стандартов, их экспертизу и совершенствование целесообразно предусматривать обязательное информирование общественности о начале разработки стандарта и размещение проекта образовательного стандарта на сайтах РИВШ и вузов. В перспективе следует создать обособленный специализированный интернет-ресурс для информационной поддержки проектирования образовательных стандартов и образовательных программ, а также сбора замечаний и предложений представителей общественности по проектируемому образовательному стандарту.

Для совершенствования содержания образовательных программ, учета потребностей потребителей и других заинтересованных сторон, развития совместной реализации образовательных программ посредством сетевой формы взаимодействия необходимо в разрабатываемых проектах нормативных правовых актов и методических материалов предусмотреть условия для существенного повышения гибкости образовательных программ, разрабатываемых на основе образовательных стандартов.

В этой связи представляется целесообразным отказ от излишней детализации требований к образовательным программам на уровне образовательных стандартов и внедрение модульного подхода.

Стандарт разрабатывается по специальности и определяет обязательные требования к реализации образовательных программ по данной специальности. Эти требования отражаются прежде всего через учебные дисциплины (модули) обязательного компонента. Набор учебных дисциплин (модулей) обязательного компонента и требования к компетенциям по этим дисциплинам (модулям) определяются УМО в сфере высшего образования, разрабатывающим образовательный стандарт.

Профилизация отражает особенности реализации образовательной программы по специальности в конкретном учреждении образования, региональные особенности, наличие сложившихся в учреждении образования научных направлений, потребности граждан и организаций-заказчиков кадров, другие условия и факторы. Профилизация специальности в учреждении образования реализуется через вариативный компонент образовательной программы.

Таким образом, образовательная программа складывается из двух компонентов: обязательного, определяемого специальностью, и вариативного, определяемого профилизацией, которые в целом должны обеспечить вышеперечисленные подходы.

Важным вопросом является формат представления обязательного компонента в образовательных стандартах по специальностям высшего образования. С учетом необходимости обеспечения заявленных подходов здесь возможны различные варианты, например:

- в образовательном стандарте указывается перечень учебных дисциплин (модулей) государственного компонента, содержатся требования к знаниям, умениям и навыкам по каждой учебной дисциплине (модулю) и трудоемкость (предпочтительно в зачетных единицах) этого компонента в целом. Трудоемкость отдельных дисциплин (модулей) не фиксируется, т. е. вузу предоставляются дополнительные права по формированию обязательного компонента;

- в образовательном стандарте указывается перечень учебных дисциплин (модулей) государственного компонента, содержатся требования к знаниям, умениям и навыкам по каждой учебной дисциплине (модулю) и минимальный объем каждой учебной дисциплины (модуля) в зачетных единицах. При этом суммарная обязательная трудоемкость учебных дисциплин (модулей) обязательного компонента должна составлять для бакалавриата не более 40 % от общей трудоемкости теоретического обучения, а для магистратуры – не более 20 %. В этом варианте вузу также предоставляются дополнительные права – в рамках 10 % обязательного компонента можно варьировать объемы учебных дисциплин (модулей) этого компонента.

В настоящее время в РИВШ завершается разработка макета образовательного стандарта 3+ для магистратуры. На основе обсуждения проекта этого документа с представителями вузов из приведенных

выше был выбран первый вариант формирования обязательного компонента без указания трудоемкости отдельных учебных дисциплин (модулей).

В обновленном макете [15] предлагается переход от принятой в настоящее время цикловой структуры теоретического обучения к модульному построению содержания образовательных программ. Практика разработки образовательных стандартов и типовых учебных планов показывает, что разделение учебных дисциплин циклы реализуется большей частью формально и само по себе не оказывает влияния на качество образовательных программ. Модульный подход позволяет повысить гибкость образовательных программ, дает больше возможностей для построения индивидуальных образовательных траекторий, упрощает интеграцию и признание учебных достижений в рамках мобильности.

Кроме того, в новом проекте стандарта магистратуры уточнен состав компетенций (универсальные, углубленные профессиональные, специализированные). Предполагается также выбор учреждением образования специализированных компетенций в зависимости от реализуемой профилизации образовательной программы магистратуры.

Перечисленные выше особенности макета образовательного стандарта по специальности магистратуры предполагается учесть и в разрабатываемом проекте макета образовательного стандарта для бакалавриата.

Макеты стандартов 3+ являются лишь подготовительной частью дальнейшей работы по пересмотру и актуализации содержания образовательных программ высшего образования в рамках нового перечня специальностей. Они должны учитывать опыт реализации национальных образовательных стандартов предыдущих поколений и передовой международный опыт создания образовательных программ, способствовать развитию и востребованности образовательных программ высшего образования.

Важным представляется обеспечение преемственности содержания образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Это предполагает обязательную синхронность разработки перечней компетенций и перечней учебных дисциплин (модулей) по соответствующим специальностям бакалавриата и магистратуры.

Для каждой специальности магистратуры необходимо определить соответствующую специальность (специальности) бакалавриата, на преемственности с которой будет строиться содержание образовательной программы магистратуры, и выработать концепцию ее наполнения. Эта задача будет возлагаться на УМО.

Проект макета образовательного стандарта для магистратуры предусматривает определение компетенций «на входе». Перечень компетенций, которыми должен владеть поступающий для освоения образовательной программы магистратуры, будет также определяться УМО.

Преемственность магистратуры и бакалавриата должна обеспечиваться и на уровне наименований специальностей. При разработке нового классификатора было принято решение о нецелесообразности полного совпадения наименований специальностей бакалавриата и магистратуры. Это сделано в первую очередь для обеспечения «узнаваемости» магистра как специалиста с углубленной подготовкой. Вместе с тем, как показал выполненный в РИВШ [16] анализ систем высшего образования ряда стран, в бакалавриате и магистратуре вузы часто используют идентичные или близкие наименования образовательных программ. Не отрицая необходимость разделения наименований специальностей магистратуры и бакалавриата, следует обеспечить их «схожесть» и преемственность на уровне ключевых слов (например, «физика» в бакалавриате и «фундаментальная физика» в магистратуре). Это является значимым и для студентов с точки зрения понимания содержания обучения и формирования индивидуальных образовательных траекторий.

Важен также вопрос о названиях профилизаций, которые будут определять наименование образовательной программы. Наименование профилизации станет важным маркетинговым инструментом вузов, обеспечивающим привлечение абитуриентов, заинтересованность работодателей.

Передовая практика современного образования ориентирована на результаты обучения. В этой связи цели обучения необходимо формулировать как отражение профессиональных требований, предъявляемых к специалистам рынком труда. Названия профилизаций должны быть понятными студентам, родителям, работодателям и специалистам. Лаконичность и понятность наименования образовательной программы может оказывать существенное влияние на ее конкурентоспособность.

Сегодня наши вузы серьезно опасаются того, что укрупнение специальностей и отмена «заманивающих» названий специальностей может вызвать отток абитуриентов. Однако, во-первых, в масштабе страны этого не произойдет, во-вторых, прием может осуществляться как на специальность в целом, так и на отдельные профилизации. Предполагается предоставить такое право вузам. Вместе с тем прием по укрупненной специальности имеет целый ряд преимуществ как для вуза, так и для студентов и абитуриентов – расширяются возможности выбора образовательных траекторий и более осознанного выбора профилизации, появляется больше возможностей реагировать на запросы рынка труда и т. п.

Описанные выше изменения в подходах формирования образовательных стандартов высшей школы и образовательных программ объективно назрели. Они должны обеспечить повышение качества подготовки специалистов, конкурентоспособности нашей системы высшего образования, разумное расширение академических свобод, а также эффективный контроль.

Решение этих задач предполагает и дорожная карта для Беларуси по присоединению к ЕПВО, членом которого наша страна стала в 2015 г. Сегодня наши национальные приоритеты по обсуждаемому вопросу в полной мере отвечают Болонскому контексту и могут рассматриваться в единстве.

Итак, сформулируем основные подходы и принципы разработки образовательных стандартов поколения 3+:

- компетентностный подход, использование Дублинских дескрипторов при формировании перечней компетенций;
- модульный подход к проектированию содержания образовательных стандартов и примерных учебных планов;
- преемственность содержания образовательных программ бакалавриата и магистратуры;
- поэтапное проектирование образовательных стандартов: разработка перечней компетенций – разработка примерных учебных планов по специальностям – составление образовательных стандартов;
- учет мнения работодателей, выпускников, студентов и других заинтересованных;
- учет международного опыта.

Академическому сообществу Республики Беларусь предстоит серьезная и важная работа по переработке действующих стандартов высшего образования. Имидж высшей школы Беларуси, ее конкурентоспособность на международном рынке образовательных услуг на достаточно длительный период будет определяться качеством этой работы. Но без активного включения широкого круга заинтересованных в разработку стандартов поколения 3+ добиться положительного результата будет невозможно. Особая роль при этом принадлежит УМО [17], которые должны выступить организаторами создания новых стандартов.

Список литературы

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры, ЮНЕСКО. – Париж, 1998.
2. Макаров, А. В. Болонский процесс: европейское пространство высшего образования: учеб. пособие / А. В. Макаров. – Минск: РИВШ, 2015. – 260 с.
3. Аб зацвярджэнні Палажэння аб шматузроўневай сістэме вышэйшай адукацыі ў Рэсп. Беларусь: Приказ М-ва образования Респ. Беларусь от 4 авг. 1994 г. № 225 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lawbelarus.com/repub/sub28/texf5267.htm>. – Дата доступа: 27.06.2016.
4. Артемьева, С. М. Нормативно-правовые основы организации учебного процесса на II ступени высшего образования / С. М. Артемьева, Н. П. Машерова. – Минск: РИВШ, 2009. – 68 с.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании, 13 янв. 2011 г., № 243-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 13. – 2/1795.

6. Артемьева, С. М. Разработка образовательных программ высшего образования: проблемы и пути решения / С. М. Артемьева, В. А. Гайсёнок // Проблемы и перспективы инновационного развития университетского образования и науки: материалы Междунар. науч. конф. (Гродно, 26–27 февр. 2015 г.) / М-во образования Респ. Беларусь, ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: А. Д. Король (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2015. – С. 181–183.

7. Установы вышэйшай адукацыі Рэспублікі Беларусь: па стану на пачатак 2015/2016 навучальнага года (статыстычны даведнік) / Мін-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. – Мінск: ГІАЦ Мін-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, 2016. – 286 с.

8. Международная стандартная классификация образования МСКО 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscsd-2011-gu.pdf>. – Дата доступа: 27.06.2016.

9. Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования: Приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 12.09.2013 г. № 1061 (с изменениями на 1 окт. 2015 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/499045862>. – Дата доступа: 27.06.2016.

10. Классификатор специальностей высшего и послевузовского образования Республики Казахстан. ГК РК 08-2009 [Электронный ресурс]. – Введ. 2009.09.01. – Казахстан, 2009. – 19 с. – Режим доступа: <http://www.kaznu.kz/ru/13413>. – Дата доступа: 27.06.2016.

11. Об утверждении перечня отраслей знаний и специальностей, по которым осуществляется подготовка соискателей высшего образования: Постановление Кабинета Министров Украины от 29.14.2015 г. № 266 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd?docid=248149695>. – Дата доступа: 27.06.2016.

12. Гайсёнок, В. А. Методология формирования новой системы классификации специальностей и квалификаций / В. А. Гасёнок, О. А. Олекс // Вышэйшая школа. – 2015. – № 4. – С. 3–9.

13. Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени: приказ Министра образования Респ. Беларусь от 07.03.2013 № 143 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nihe.bsu.by/index.php/ru/norm-doc>. – Дата доступа: 27.06.2016.

14. Макет образовательного стандарта высшего образования второй ступени (магистратуры): приказ Министра образования Респ. Беларусь от 30.12.2011 г. № 850 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nihe.bsu.by/index.php/ru/norm-doc>. – Дата доступа: 27.06.2016.

15. Проект макета образовательного стандарта углубленного высшего образования (магистратуры) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nihe.bsu.by/index.php/ru/upd>. – Дата доступа: 27.06.2016.

16. Профилизация: информационные материалы по международному опыту применения наименований образовательных программ на I и II ступенях высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nihe.bsu.by/index.php/ru/upd>. – Дата доступа: 27.06.2016.

17. Решение Республиканского совета ректоров от 16.06.2016 г. № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://srrb.niks.by/>. – Дата доступа: 27.06.2016.

Інновацыйная бізнес-модель для класічнага ўніверсітэта: стратэгія ўспеха як адказ на вызовы сучаснасці

Е. А. Ровба,
зав. кафедрай фундаментальнай
і прыкладнай матэматыкі,
доктар фізіка-матэматычных навук прафесар,

Е. Л. Разова,
кандыдат філосафскіх навук доцент,

А. В. Хрышчановіч,
препадаватэль, магистр;
Гродненскі дзяржаўны ўніверсітэт
імяні Янкі Купалы

Класічныя ўніверсітэты во всем мире испытывают серьезные вызовы: сокращается количество выпускников школ, изменяется демографическая структура, стремительно расширяется глобальный рынок образовательных услуг, как следствие, усиливается международная конкуренция, в образовании все шире применяются сетевые технологии, в большинстве развитых и развивающихся стран активно формируется экономика знаний, основанная на создании технологий, которые стремительно распространяются и быстро устаревают, и мобильности профессионалов. Успех университета в новых условиях может быть обеспечен, только если он обладает уникальными ценностными предложениями, конкурентоспособными видами деятельности, инновационными каналами продвижения ценностей и нестандартными способами выстраивания взаимоотношений с новыми потребительскими сегментами.

В Национальной стратегии устойчивого развития до 2030 г. образование определяется одним из условий достижения экономических и социальных целей Республики Беларусь, для чего определены стратегические задачи:

- широко внедрять информационные и компьютерные технологии в образование;
- интегрироваться в мировое образовательное пространство;
- разработать системы дистанционного обучения на всех уровнях образования;
- развивать сеть учреждений образования нового типа, создавая университетские комплексы, реализующие образовательные программы различных уровней;
- повысить качество и усовершенствовать структуру подготовки специалистов, максимально приблизив ее к требованиям рынка труда [1].

Эти задачи в полной мере соответствуют существующим вызовам внешней среды национальной

системы образования, но для их достижения университет, в первую очередь классического типа, должен измениться. Однако именно ответ на вопрос, как измениться, является едва ли не самым сложным. Если предпринимать разрозненные шаги в ответ на каждый вызов, то это повлечет за собой существенные финансовые, кадровые и организационные затраты, при этом, как показывает практика, не гарантируется реальное повышение конкурентоспособности или эффективности – главных критериев успешных трансформаций. Системность изменений, а также их эффективность могут быть обеспечены за счет предварительного создания комплексной бизнес-модели университета, т. е. плана того, как стратегия компании должна реализовываться в рамках ее внутренних структур, процессов и систем, включая такие элементы, как целевые сегменты потребителей, предлагаемые им ценности, каналы поставки этих ценностей и система взаимоотношения с ними, каналы поступления доходов от реализации потребительских ценностей, соответствующая ресурсная база, необходимая для их производства, партнеры, участвующие в этом производстве, а также структура издержек, которые несет организация для поддержания своей ресурсной и производственной базы [2, с. 34]. Бизнес-модель, которая обеспечивает усиление конкурентной позиции в быстро меняющихся условиях инновационной экономики, – не просто способ соединения факторов бизнеса в цепочку создания стоимости продукта с инновационными свойствами, но и инновационный подход к созданию уже существующих продуктов и их реализации.

Если проанализировать основные тенденции развития высшего образования в ведущих странах мира, то можно выделить две основные составляющие успешной бизнес-модели современного университета:

- преобразование отраслевых и классических вузов в предпринимательские университеты;
- возникновение «виртуальных» университетов на базе «реальных» с перспективой преобладания востребованности и масштабов виртуального образования и сокращения традиционных университетов.

Такие лидеры мирового образовательного пространства, как Массачусетский технологический институт, Гарвардский, Йельский, Колумбийский университеты, Университет Беркли, Стенфордский университет в США, ряд университетов Великобритании, Германии и Нидерландов, участники Ассоциации предпринимательских университетов, относятся к предпринимательским университетам, значение ко-

торых представил Р. Флорида в авторитетной для понимания законов и перспектив инновационной экономики книге «Креативный класс» [3].

Понятие «предпринимательский университет» используется во многих работах, опубликованных с середины 1990-х гг. Основным его признаком является коммерциализация создания и распространения знаний. По мнению Б. Кларка, одного из идеологов этой модели, профессура и студенты предпринимательского университета видят в коммерциализации не опасность для академических традиций и качества образования, а диверсификацию источников финансирования университета и изменение стиля управления в пользу гибкости и стратегического взаимодействия с внешней средой [4].

Предпринимательский университет активно развивается в системе образования Российской Федерации с принятием в 2009 г. государственной программы по поддержке ведущих российских вузов, предполагавшей создание федеральных (ФУ) и национальных исследовательских университетов (НИУ), а также развитие инновационной инфраструктуры вузов и их кооперацию с производственными предприятиями. НИУ ориентированы на генерацию знания и трансфер технологий в экономику, проведение широкого спектра фундаментальных и прикладных исследований, наличие высокоэффективной системы подготовки магистров и кадров высшей квалификации, развитой системы программ переподготовки и повышения квалификации. Статус НИУ на конкурсной основе был присвоен порядка 30 вузам, в том числе Московскому государственному техническому университету имени Н. Э. Баумана, Высшей школе экономики, Томскому политехническому университету.

В 2012 г. была создана Ассоциация предпринимательских университетов России, основная задача которой – содействие эффективному сотрудничеству между университетами, бизнесом и правительством. Среди ее участников – Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, Московский физико-технический институт, Национальный исследовательский ядерный университет, Национальный исследовательский технологический университет МИСИС, Высшая школа экономики и Томский государственный политехнический университет [5].

Вторая составляющая этой модели – модель электронного образования, больше известного как система дистанционного образования. Мировой рынок электронного образования на 2015 г. оценивался экспертами в 107 млрд долл.: Европа – 41,6 %, Азия – 28,4 %, Северная Америка – 22,4 %, Южная Америка – 3,3 %. Основными игроками на этом рынке являются так называемые Открытые, Виртуальные, Электронные, Сетевые и Кибер-университеты, Smart-университеты, основной рост которых пришелся на последнее десятилетие; в каждом из них обучается более 500 тысяч человек [6].

С возникновением массового открытого онлайн-курса (МООС – Massive open online courses) произошла настоящая революция в образовании. МООС – это особый тип образовательного интернет-курса, предполагающий широкомасштабное участие и свободный (бесплатный) доступ для всех желающих учиться. Такого рода курсы лишь недавно стали предлагаться элитными университетами, входящими в топ-10 лучших университетов мира, – Гарвардом, МПТ, Стэнфордом и др. За последние два года к ним все более активно присоединяются российские университеты: Московский физико-технический институт, Санкт-Петербургский государственный университет, Высшая школа экономики. Учебные курсы от ведущих профессоров мира, которые в прошлом были доступны лишь узкому кругу людей, становятся открытыми для сотен тысяч студентов по всему миру. Широкоую известность получили такие международные проекты, как Coursera, Universitas21, Udacity, EdX и др. [7].

Национальная система образования Республики Беларусь базируется на классическом университете, реализующем знаменитую «модель Гумбольдта», которую можно сформулировать в четырех постулатах: производство знаний, их накопление и хранение, передача и распространение. Классические университеты едва ли утратят свои «классические», «гумбольдтовские» функции, однако их конкурентоспособность будет зависеть от того, насколько быстро они адаптируются и используют для трансформации и усиления конкурентной позиции новые бизнес-модели [8].

В существующей бизнес-модели классического университета национальной модели высшего образования ключевые виды деятельности определены Кодексом об образовании: образовательная деятельность, включающая довузовскую подготовку, первую и вторую ступени высшего образования; последипломное обучение, в том числе аспирантура и докторантура; дополнительное образование взрослых и детей; научная деятельность.

Целевыми потребительскими сегментами, соответствующими перечисленным выше ключевым видам деятельности, являются учащиеся 10–11-х классов и иностранные граждане, студенты первой и второй ступеней высшего образования, аспиранты и докторанты, предприятия (потребители результатов НИОКР, ориентированные на переподготовку и повышение квалификации сотрудников), взрослые 25–50 лет (дополнительное образование на протяжении всей жизни). Вузы формируют и предоставляют такие потребительские ценности, как широкий спектр образовательных услуг, качественное образование, обеспечение первым рабочим местом, международный обмен и стажировки, знания (статьи, монографии, учебники), технологии и наукоемкая продукция. Для продвижения ценностей широко используются такие традиционные офлайн-каналы, как «сарафанное радио», дни открытых дверей, ярмарки вакансий, радиореклама, печатная реклама, реклама в транспорте, что

составляет порядка 90 % затрат на продвижение; на онлайн-каналы (сайты, маркетинг с использованием социальных медиа) пока приходится около 10 % затрат и нагрузки.

Взаимоотношения с потребителями выстраиваются на основе персональной и групповой поддержки абитуриентов, студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов (обучение, кураторство, научное руководство и др.), партнерских договорных отношений с организациями и предприятиями, в том числе зарубежными; в виде обеспечения участия потребителя в создании ценности (самостоятельная учебная и научная работа студентов, студенческие проекты, совместные со сторонними организациями научные исследования и разработки); в форме академических сообществ (учебных групп, кружков, общественных объединений, групп выпускников в социальных и профессиональных сетях).

Поступление основных доходов вузов происходит от образовательных услуг (бюджетное финансирование учебного процесса и экспорт образовательных услуг), реализации результатов научной и инновационной деятельности, в том числе научного консалтинга и производства наукоемкой продукции, а также от реализации международных проектов технической помощи.

Ресурсную базу университета составляют профессорско-преподавательский состав, административно-управленческий персонал, инфраструктура и материально-техническое обеспечение, партнерские сети и сотрудничество в рамках договоров, в том числе международное, бюджетное и собственное финансирование.

Ключевыми партнерами вуза являются Министерство образования, местные и республиканские органы власти, организации и предприятия, международные организации и фонды (DAAD, Tempus, ERASMUS), вузы-партнеры. Структура издержек университета состоит из отчислений на заработную плату, финансирование материально-технического обеспечения, выплату стипендий, финансирование научно-исследовательской работы и инновационной деятельности, финансовое и ресурсное обеспечение воспитательной и идеологической работы.

Многие специалисты в области прогнозов экономического и социального развития говорят о том, что высшая школа неизбежно изменится, вплоть до существенного сокращения количества университетов и изменения их функций от образовательных к производственным: не передавать знания, а продуцировать их, в то время как их распространением будут заниматься электронные образовательные платформы дистанционного обучения [9].

Самый благоприятный прогноз для классического вуза сформулирован в одном из выступлений ректора Московского государственного университета В. А. Садовниченко – стать центром телекоммуникаций и продвижения новых информационных тех-

нологий, выполнять функции ядра регионального инновационного кластера, интегрирующего технологии, образование и производство, развиваться как региональные центры международного сотрудничества [10].

Для национальной высшей школы бизнес-модель, которая обеспечит не только выживание, но и стратегическое развитие и конкурентоспособность в новых условиях, может быть преобразована в инновационную модель, в которой существенное изменение претерпят целевые сегменты, потребительские ценности, основные виды деятельности и структура издержек.

Изменения в возрастных и социокультурных характеристиках обучающихся, а также принцип «Обучение через всю жизнь» требуют от классического университета диверсификации своего целевого потребительского сегмента.

По оценкам Euromonitor, через 20 лет количество людей в Республике Беларусь в возрасте от 15 до 38 лет уменьшится на 1 млн человек, а жителей старше 60 лет, напротив, станет больше на полмиллиона. К 2030 г. около 18 % населения будет старше 65 лет (сейчас – 13,7 %). При этом в Euromonitor отмечают, что средняя продолжительность жизни в последние годы в Беларуси растет и к 2030 г. будет составлять 75 лет [11]. К примеру, в США, по данным федерального департамента образования, только 43 % студентов вузов моложе 25 лет, лишь четверть – молодежь 18–22 лет, остальная часть – взрослые люди. Для них достаточно проблематичны очные формы университетского образования. Дистанционное же обучение отвечает требованиям современной жизни, особенно если учесть не только транспортные расходы, но и расходы на организацию всей системы очного обучения. Исследовательский центр «Опросы HeadHunter Беларусь» и проекта РАБОТА.TUT.BY выяснили, что 30 % опрошенных хотели бы получать образование дистанционно, 22 % – уже имели опыт прохождения дистанционных курсов для получения дополнительных знаний, 40 % – утверждают, что пройденные ими дистанционные курсы так же эффективны, как и очные, а 10 % – уверены в том, что подобное обучение является даже более эффективным, чем традиционное [12].

Краткосрочность курсов повышения квалификации и ориентированность на конкретные результаты предъявляют особые требования как к содержательной, так и к процессуальной стороне последипломного образования [13]. В ближайшие годы основная проблема развития дистанционного образования будет связана с ростом конкуренции на данном довольно рентабельном сегменте рыночной экономики. В этих условиях необходимым фактором повышения уровня конкурентоспособности учреждений, действующих на рынке дистанционного образования, будет повышение качества образования, дифференциация форм и видов образовательных услуг, конкурентными свойствами которых будут являться короткие сроки, дис-

танціонная форма, прыкладной характар компетэнцый, не толькі прафесійных, але і асабістых (трэнінгі, краткасрочныя інтэнсівы, семінары выхаднага дня, консалтінг, коучынг і пр.). Совершенствование методического инструментария и снижение затрат в этом случае видится путем использования цифровых технологий и Интернета [14, с. 31].

С развитием и распространением интернет-технологий в мире появились многочисленные онлайн-курсы дистанционного обучения и целые электронные университеты дистанционного обучения. Открываются специальные дистанционные учебные заведения, многие из них уже завоевали популярность в мире и открыли свои отделения в разных странах (например, британский OpenUniversity, германский HagenUniversitet и др.). В мировой практике дистанционное образование обязательно сертифицируется.

В Национальной программе ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на 2011–2015 гг. и подпрограмме «Электронное обучение и развитие человеческого капитала» есть стратегическая цель – обеспечение для учащихся и специалистов различных учебных заведений независимо от места их расположения равных возможностей получения знаний на уровне современных требований государственных, европейских и международных стандартов. Современный рынок информационных технологий предлагает множество решений, которые меняются исходя из специфики задач того или иного вуза страны и стали эффективными в процессе управления университетом. Поэтому университету необходимо заняться бенчмаркингом, а именно изучением опыта европейских, прежде всего американских, университетов в создании MOOC-платформ (интернет-ресурсов, предоставляющих бесплатный доступ к образовательным дисциплинам ведущих университетов мира), применением лучшей практики и, безусловно, созданием собственных конкурентных проектов.

Создание и развитие платформ дистанционного предоставления знаний, таких как Coursera, Udacity, KhanAcademy, уже сейчас серьезно влияет на расстановку сил в образовательной индустрии и насчитывает миллионы студентов и последователей. Возможность получить образование в ведущих мировых университетах, да еще и бесплатно или за сопоставимую с отечественными вузами (а порой и более конкурентную) цену, делает данный вид образовательных услуг уже не просто инновацией, экспериментом с неясным результатом, но и полноценным конкурирующим продуктом-заменителем.

В инновационной бизнес-модели, ориентированной на широкое применение информационных технологий, место аудиторного и лабораторного фонда и оборудования в качестве ключевого ресурса и основной статьи для инвестирования занимает онлайн-платформа. Создание подобных платформ и наполняющих их образовательных ресурсов – результат работы кон-

сорциумов как в рамках национального, так и международного партнерства университетов. Основным достоинством подобной платформы является взаимодействие всех заинтересованных сторон в определении перечня, формы и содержания образовательных ресурсов. Работа в консорциуме позволяет также применять одно из основных условий эффективности – принцип стратегического соответствия, т. е. исключение дублирования затрат на создание ресурсной базы, повышение качества образовательного продукта за счет использования ключевых компетенций каждого вуза-учредителя, будь то лучшие преподаватели или IT-специалисты, применение единой маркетинговой стратегии и согласованная работа на различных рынках. Этот подход позволит избежать, с одной стороны, внутренней конкуренции, с другой – обеспечит большую конкурентоспособность на внешних рынках.

Переход к дистанционному образованию подразумевает радикальные изменения в инфраструктуре вуза, в структуре занятости преподавателей, в качестве (профессиональные компетенции) вспомогательного персонала. В частности, снижение потребности в аудиторном фонде будет сопровождаться ростом значения компьютерных систем, программного, технического обеспечения и технологий для производства дистанционных курсов. Среди вспомогательного персонала могут появиться профессионалы в области масс-медиа, кино- и видеопроизводства, сценаристы, редакторы, копирайтеры, дикторы и т. п. Основной объем занятости высококвалифицированных научных и педагогических работников будет сосредоточен не на аудиторной работе, а на создании образовательного продукта и работе в дистанционном режиме, консультировании (индивидуальном и групповом), руководстве проектами.

Освободившиеся площади и профессура в предпринимательских университетах, как показывает практика ведущих вузов этого типа, активно переориентируются под различные формы коворкинга, что является новым ценностным предложением, обеспечивающим университету востребованность как у студентов, так и у бизнеса, а также представляет собой новый, с тенденцией к превращению в один из основных, источник дохода для вуза. Опробованной и широко распространенной в европейских и североамериканских университетах формой коворкинга является бизнес-инкубатор, в рамках которого университет может вовлекать студентов и выпускников в предпринимательство, оказывая им не только информационно-консультационную, но и ресурсную помощь.

Еще одной новой формой деятельности вуза может быть создание и функционирование ассесмент-центров, предлагающих всем заинтересованным лицам комплексную оценку деловых качеств, компетенций, навыков и знаний, основанную на использовании взаимодополняющих методик, ориентированных на оценку реальных качеств человека, его психологических и профессиональных особенностей, соответ-

ствия требованиям должностных позиций, а также выявление потенциальных возможностей, которые позволяют студенту/кандидату целенаправленно работать над созданием своих конкурентных преимуществ, а нанимателю получать достаточно информации для отбора наиболее подходящих сотрудников из числа выпускников.

Создание бизнес-инкубаторов, технопарков, карьерных центров и пр., поддержание предпринимательских инициатив студентов может не только поднять инновационную деятельность региона, но и стать одним из основных видов деятельности вуза, а само учреждение образования превратить в предпринимательское, научное, образовательное, инновационное ядро регионального кластера. Например, при Оксфордском университете действует порядка 300 фирм с общим годовым оборотом 4 млрд долл., из которых университет получает около 1 млрд. В Гарвардском университете ресурсный капитал (Endowmentfund), капитал университета, используемый для его предпринимательской деятельности, составляет 18 млрд долл., в Университете Джорджа Вашингтона – около 500 млн долл., а в 280 университетах и колледжах – более 100 млн долл. В Российской Федерации примером создания подобного кластера вокруг научно-образовательного центра является проект Сколково. Будущая доминирующая роль университета в формировании региональных инновационных кластеров представлена и обоснована в работе [3].

Основой изменения бизнес-модели классического университета является также внедрение клиентоориентированности. И речь здесь идет не только об обеспечении качества образования с целью удовлетворения требований потребителя, но в первую очередь об изменении ролей в отношении с потребителем. Если прежде университет был объектом поиска и выбора, абитуриенты конкурировали за право поступать в тот или иной вуз, профессора и доценты стремились получить возможность преподавать или заниматься научными исследованиями в интересующих их вузах, то сейчас и тем более в перспективе вуз становится «охотником за головами». Причин тому несколько. Во-первых, количество учебных заведений и научно-исследовательских центров за последний век существенно выросло, что привело к усилению конкуренции за студентов, преподавателей и исследователей, а с ростом дистанционного образования конкуренция обострилась еще больше. Во-вторых, как обучающиеся, так и преподаватели и исследователи утрачивают привязанность к географии страны, региона, а тем более университета. Привычка путешествовать, единство культурных и образовательных стандартов, владение иностранными языками, глобальные платежные системы и открытая информация беспрецедентно расширяют возможности выбора. Не только профессионалы, но и студенты ориентируются на «образовательный фриланс» [15]. Чтобы выбор был осуществлен в пользу конкретного вуза, в маркетинговой стратегии университета необходимо

определить стандарты взаимодействия (каналы связи, количество и содержание информации и пр.) конкретно с каждым сегментом потребителей.

Взаимоотношения с потребителями образовательных услуг могут базироваться на персональной и групповой поддержке (в рамках различных сетевых сервисов, в том числе онлайн, обеспечивающих оперативный обмен информацией) и услуг бизнес-инкубатора. Крайне важно поддерживать отношения с потребителями и после оказания образовательных услуг, что можно обеспечить, создавая различные сообщества. Но несомненными конкурентными преимуществами конкретного вуза как для студентов, так и для преподавателей и исследователей являются возможность академических обменов, участие в международных научных и образовательных проектах, предоставление доступа к образовательным услугам и исследовательским ресурсам сразу нескольких вузов, что также может быть обеспечено формированием своеобразных консорциумов как по региональному, так и международному принципу.

Лозунг «если тебя нет в Интернете, тебя нет вообще» (Б. Гейтс), появившийся в 90-е гг. XX в., давно перестал восприниматься как курьез, стал нормой и условием присутствия любой компании на рынке, условием успеха любого бизнеса. Глобализация мировой экономики (углубление интеграционных процессов, глобальное ресурсосбережение), технологические факторы, в первую очередь ускорение научно-технологического развития на базе использования новых возможностей информационных технологий, оказывают существенное влияние на каналы продвижения товаров и услуг, в том числе образовательных. Так как в современном мире абитуриент, клиент, наниматель, инвестор и другие ищут информацию в сети, Интернет является основным каналом коммуникации, и эта его роль только растет. Представленность университета в Интернете является ключевым фактором успеха в осуществлении своей деятельности. Если еще несколько лет назад оценка вуза по его представленности в мировой паутине, на чем основан рейтинг Webometrics, вызывала споры, то теперь на примере успеха онлайн-университетов очевидно преимущество тех, кто использует для своего продвижения данный канал коммуникации.

Новая бизнес-модель потребует изменений и в этой части. Основу бюджета (до 70 %) университета на продвижение своих услуг должны составить расходы на поддержание онлайн-каналов, таких как сайты, контекстная и таргетинговая реклама. Необходимо сформировать и проводить активную политику в области SMM (Social Media Marketing) – создание официальных сообществ в социальных и профессиональных сетях (например, LinkedIn.com, Профессионалы.ру), а также поддерживать иноязычные версии официального сайта и сайтов факультетов, не ограничиваясь английским языком и не пренебрегая белорусским, так как адресные потребительские сегменты

для национальной высшей школы в большей мере сосредоточены в испано- и франкоязычных регионах, а национальный колорит и уникальность региональной культуры и истории может являться одним из конкурентных преимуществ вуза.

Поддержание офлайн-каналов, а именно Direct marketing, «сарафанное радио», печать, дни открытых дверей, может составлять не более 30 %, и это соотношение будет меняться в пользу онлайн-каналов.

Безусловно, изменение бизнес-модели влечет за собой существенное изменение структуры доходов и издержек университета. За шесть последних лет доля расходов на образование, по данным Министерства финансов, снизилась с 6 % до 5 % ВВП. В существующих и прогнозируемых условиях развития национальной и мировой экономики трудно предполагать существенное улучшение ситуации. В структуре расходов учреждений образования снижаются капитальные расходы и возрастают текущие. На заработную плату работникам сферы образования направляется основная часть – более 70 % средств, а на капитальные расходы – не более 5 %.

В ситуации, когда бюджетное финансирование обеспечивает лишь поддержание университетов на достигнутом уровне, все затраты по расширению и диверсификации учебной деятельности могут возмещаться только за счет внебюджетных источников. Если в текущей бизнес-модели порядка 80 % доходов – это доходы от подготовки специалистов на первой и второй ступенях высшего образования, то предлагаемая инновационная бизнес-модель предполагает активное развитие других источников поступления доходов. Это также касается широкого спектра предложений в области дистанционного образования и его коммерциализации, существенно более активной позиции вуза по работе с пока не самым большим его потребительским сегментом – взрослыми и активизации экспорта образовательных услуг в Среднюю Азию, на Ближний Восток, в Африку и Латинскую Америку.

Самое существенное изменение должно коснуться структуры доходов – соотношение доходов от образовательных услуг и от научных и инновационных видов деятельности, коворкинговых и консалтинговых услуг необходимо изменить в пользу последних, что соответствует современным тенденциям вузов – мировых лидеров. Так, Гарвардский университет оценивает доходы от оплаты обучения, за вычетом средств, полученных на выплату стипендий, в 20 %. Доля его доходов от эндаумента составляет 32 % всего совокупного дохода. Стэнфордский университет в 2015/2016 учебном году оценивает объем поступлений от спонсируемых исследований в 17 % общеуниверситетского дохода, доход от эндаумента – в 21 %, а доходы, полученные от платежей студентов, – в 16 %. Кембриджский университет получал от платы за обучение и образовательных контрактов 8 % от всех доходов университета, а исследовательские гранты и контракты составили 22,8 % всех доходов. Самым большим

источником дохода Оксфордского университета являлись доходы от внешних исследовательских грантов и контрактов – 40 % совокупного дохода вуза. Доходы Оксфорда от платежей за обучение составляют только 14 % [16].

Еще одна форма инвестиционной активности университета – создание фондов поддержки, что предполагает инвестирование и получение прибыли от уже разработанных проектов, будь то проекты международной технической помощи или научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы, т. е. большие инвестиции для «больших» проектов, тогда как в бизнес-инкубаторе инвестиции направлены в основном на запуск проектов и сопровождение их на этапе становления. Общая рентабельность портфеля проектов – один из основных показателей оценки эффективности работы инкубатора и фонда. Если изначально студенты и выпускники выступают лишь в качестве потенциальных ключевых партнеров, то благодаря совместной работе в рамках бизнес-инкубаторов с ними можно выстроить взаимовыгодные долгосрочные взаимоотношения, а частные инвесторы, бизнес-ангелы, инвестиционные фонды и другие организации могут и должны выступать в качестве соинвесторов в подобных проектах. Стратегическое партнерство между конкурентами в виде консорциумов вузов направлено на создание образовательных онлайн-платформ, бизнес-клубов, бизнес-инкубаторов, IT-компаний и т. д. Функционируя на территории Республики Беларусь вне структуры вузов, все они могут выступать в качестве партнеров по созданию потребительской ценности и новых видов деятельности университета.

Для обеспечения предлагаемой бизнес-модели важно провести перераспределение расходов, так как в процессе становления предпринимательского университета будут высвобождены ресурсы, основная часть которых будет направлена в инвестиции с целью получения дальнейшего дохода, тогда как старая модель предполагала по большей части поддержание текущей деятельности университета. Инвестирование должно быть ориентировано в первую очередь на становление и поддержание новых процессов и видов деятельности университета.

Таким образом, классический университет, опираясь на анализ возможностей и угроз, развивая ключевые компетенции, формируя стратегические партнерства, будет более успешен в долгосрочной перспективе в том случае, если все эти факторы и условия будут системно собраны в единую бизнес-модель, ориентированную на решение не только текущих, но в первую очередь стратегических задач как вуза, так и всей системы высшего образования в целом. Применяя инновационную бизнес-модель предпринимательского и электронного университета, классический университет может стать не только долгоиграющим образовательным проектом, что заложено в его модель еще Гумбольдтом, но и точкой роста и ядром инновационной экономики региона и страны.

Список литературы

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г. // Сайт М-ва экономики Респ. Беларусь [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://www.economy.gov.by/ru/macroeconomy/nacionalnaya-strategiya>. – Дата доступа: 01.03.2015.
2. *Остервальдер, А.* Построение бизнес-моделей / А. Остервальдер, И. Пинье. – М.: Сколково, 2015. – 288 с.
3. *Флорида, Р.* Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р. Флорида. – М.: Классика-XXI, 2005. – 430 с.
4. *Clark, B. R.* Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education / B. R. Clark. – Oxford: Pergamon Press for International Association of Universities, 1998. – 163 p.
5. Опыт формирования предпринимательских университетов в контексте модели «тройной спирали» // Федеральное интернет-издание «Капитал Страны» [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://kapital-rus.ru/articles/article/263511/>. – Дата доступа: 07.10.2015.
6. Заменит ли online-образование традиционные университеты? // Аккредитация в образовании [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/konferenciya_edcrunch.html. – Дата доступа: 07.10.2015
7. More about e MOOCs and developing countries // A World Bank blog on ICT use in education [Electronic resource]. – 2013. – Mode of access: <http://blogs.worldbank.org/> – Date of access: 06.10.2014.
8. *Майер, Г. В.* Классические университеты: современность и перспективы / Г. В. Майер, М. Д. Бабанский // Университ. упр. – 2000. – № 2. – С. 20–21.
9. Вовремя не вышли на дистанцию // Ведомости [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://www.vedomosti.ru/newspaper/articles/2013/10/16/vovremya-nyvshli-na-distanciyu>. – Дата доступа: 25.03.2016.
10. *Гайнутдинова, И. М.* Модели управления высшей школой в условиях глобализации и международной интеграции: предпринимательский университет / И. М. Гайнутдинова // Вестн. воен. ун-та. – 2010. – № 1. – С. 21–25.
11. Информационно-аналитический ресурс о системе высшего образования [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://edubelarus.info/>. – Дата доступа: 10.03.2015.
12. Треть белорусов хотят учиться дистанционно // Специализированный интернет-ресурс о маркетинге в Беларуси [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://marketing.by/main/market/analytics/0065689/>. – Дата доступа: 13.11.2014.
13. *Гурье, Л. И.* Современные средства обучения в процессе повышения квалификации преподавателей вузов [Электронный ресурс] / Л. И. Гурье. – Режим доступа: http://ifets.ieee.org/v12_i1/pdf. – Дата доступа: 10.03.2015.
14. *Бальцук, Н. Б.* Некоторые возможности использования электронно-вычислительной техники в учебном процессе / Н. Б. Бальцук, М. М. Буняев, В. Л. Матросов. – М.: Прометей, 2009. – 135 с.
15. *Пинк, Д.* Нация свободных агентов / Д. Пинк. – М.: Секрет фирмы, 2005. – 328 с.
16. *Шендерова, С. В.* Структура доходов ведущих мировых и российских университетов: сравнительный анализ по открытым источникам / С. В. Шендерова // Ведущие университеты России: стратегии и ориентиры. – 2011. – № 1–2. – С. 12–19.

Прызначэнні, абранні

13 июня 2016 г. Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко принял кадровые решения.

Ректором учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» назначен С. А. Хахов.



Сергей Анатольевич Хахов родился в 1967 г. в г. Гомеле.

В 1991 г. с отличием окончил физический факультет Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины.

После окончания аспирантуры работал в родном университете ассистентом кафедры общей физики (с 1995 г.), старшим преподавателем (с 1997 г.), доцентом (с 1998 г.), заведующим кафедрой оптики (с 2003 г.), деканом физического факультета (с 2009 г.), проректором по учебной работе (с 2010 г.), первым проректором (с 2014 г.).

С. А. Хахов – кандидат физико-математических наук (1997), доцент (2000). Является членом Белорусского физического общества.

Научные интересы сосредоточены в области оптики и акустики кристаллов и искусственных анизотропных структур.

С. А. Хахов – автор более 260 научных и научно-методических работ, в числе которых 1 монография, 4 главы в монографиях, 25 учебно-методических и справочных пособий, более 50 научных статей в журналах, более 70 научных и научно-методических статей в сборниках конференций, 8 патентов.

Светлой памяти Михаила Ивановича Демчука



26 июля 2016 года ушел из жизни государственный и общественный деятель, член-корреспондент НАН Беларуси, лауреат Государственной премии БССР в области науки и техники, лауреат премии Ленинского комсомола БССР в области науки, заслуженный деятель науки, доктор физико-математических наук профессор Михаил Иванович Демчук.

М. И. Демчук родился 28 мая 1946 г. в д. Девятки Кобринского района Брестской области. В 1963 г. окончил школу с золотой медалью и поступил на физический факультет Белорусского государственного университета, по окончании которого получил диплом с отличием. После успешной защиты кандидатской диссертации в 1970 г. М. И. Демчук 15 лет работал в Белорусском государственном университете: был младшим, затем старшим научным сотрудником, возглавлял лабораторию полупроводниковой электроники НИИ прикладных физических проблем, а затем кафедру автоматизации научных исследований факультета радиофизики и электроники. Его исследования в области научного приборостроения положили начало новому научному направлению в экспериментальной и технической физике, в основе которого – создание

системы оригинальных методов и прецизионных оптоэлектронных средств время-импульсного анализа интенсивности светового излучения. М. И. Демчук принимал непосредственное участие в разработке и создании лазерных устройств для генерации ультракоротких импульсов субпикосекундного временного диапазона с программируемыми параметрами светового излучения на основе технологий нового поколения.

В 1982 г. М. И. Демчук защитил докторскую диссертацию и, продолжая научную работу, включился в активную деятельность по организации современной отрасли науки и образования в Республике Беларусь. С 1985 г. работал заведующим отделом науки и учебных заведений ЦК КПБ, а с 1988 г. – Министром народного образования БССР. Профессор М. И. Дем-

чук руководил рядом проектов и программ по совершенствованию национальной системы образования, разработке новых образовательных технологий и формированию учебных заведений интегрированного типа – современных лицеев (в том числе Лицея Белорусского государственного университета), гимназий, колледжей, реформированию высшей школы республики.

Организационная деятельность М. И. Демчука вышла на новый уровень, когда в 1991 г. он был назначен заместителем Председателя Совета Министров Республики Беларусь.

М. И. Демчук принимал самое непосредственное участие в создании новых органов государственного управления – Комитета по науке и технологиям, Высшей аттестационной комиссии, Департамента патентования, Агентства по авторским правам и др. Все это содействовало созданию условий для более эффективного развития интеллектуального потенциала страны.

Накопленный опыт крупного ученого, организатора науки и образования М. И. Демчук в полной мере реализовал на посту ректора Белорусской государственной политехнической академии (сегодня – Белорусский национальный технический университет), которую он возглавлял с 1994 по 2000 г. В этот период М. И. Демчук инициировал модернизацию высшего технического образования в соответствии с современными международными нормами, выступал разработчиком ряда проектов и программ, нацеленных на создание новых эффективных научно-производственных комплексов, формирование в республике высокоэффективной системы трансфера технологий (технополисов и технопарков), организацию экономических зон инновационной активности и предприятий высокой технологической культуры.

В 2000 г. М. И. Демчук был назначен заместителем премьер-министра Республики Беларусь. На этом государственном посту он продолжал стратегическую линию разработки научно-технологического и кадрового обеспечения процесса социально-экономического развития Республики Беларусь.

С 2002 г. по 2014 г. профессор М. И. Демчук работал ректором Республиканского института высшей школы. Под его руководством осуществлялась деятельность по модернизации национальной системы высшего образования Республики Беларусь в соответствии с мировым опытом и задачами формирования инновационной экономики и информационного общества, системная разработка научно-методологических принципов социального проектирования инновационных образовательных систем, создавались стандарты высшего образования нового поколения, формировалась нормативная правовая база функционирования

высшей школы. Свою деятельность в Республиканском институте высшей школы М. И. Демчук продолжал до конца своих дней.

Научная и общественная деятельность профессора М. И. Демчука высоко отмечена государством. Он лауреат Государственной премии БССР в области науки и техники (1986), лауреат премии Ленинского комсомола БССР в области науки, Заслуженный деятель науки Республики Беларусь (1996), награжден почетными грамотами Верховного Совета и Правительства Республики Беларусь.

Избирался депутатом Верховного Совета БССР (1986–1990 гг.) и Народным депутатом СССР (1989–1991 гг.).

М. И. Демчук – член-корреспондент Национальной академии наук Беларуси (1986), председатель Президиума Международной академии технического образования (1995), академик Международной академии организационных и управленческих наук (1994), Международной академии наук высшей школы (1993) и Белорусской инженерной технологической академии (1995).

Профессор М. И. Демчук являлся организатором и руководителем Научно-педагогической школы системного анализа, основанной в 1998 г. За время существования научной школы защищены десятки кандидатских и докторских диссертаций. Ученики М. И. Демчука работают преподавателями университетов Республики Беларусь и Российской Федерации, сотрудниками различных научных лабораторий и центров.

М. И. Демчук – автор более 400 научных трудов, в том числе 5 монографий («Статистический одно-квантовый метод в оптико-физическом эксперименте» (1981), «Импульсная спектрометрия» (1986), «Республика Беларусь: системные принципы устойчивого развития» (2003), «Высшая школа в стратегии инновационного развития Республики Беларусь» (2006), «Системная методология инновационной деятельности» (2007)) и 40 изобретений.

Биография Михаила Ивановича Демчука – это путь крупного ученого и организатора науки и образования, человека с активной гражданской позицией. Его отличала жизненная рассудительность, острый ум, человечность и внимательность к окружающим, огромное личное обаяние.

Научные и профессиональные достижения профессора М. И. Демчука высоко оценены его земляками. Решением Кобринского совета районных депутатов от 19 июня 2013 г. № 167 одной из улиц г. Кобрин присвоено наименование – улица Демчука.

Светлая память о Михаиле Ивановиче навсегда останется в сердцах тех, кому посчастливилось жить и работать рядом с ним.

Коллектив Республиканского института высшей школы глубоко скорбит и выражает свои искренние соболезнования родным и близким Михаила Ивановича Демчука.

Формирование специальных знаний — основа изобретательского поиска

А. В. Гулай,
кандидат технических наук доцент,
В. А. Гулай,
старший преподаватель;
Белорусский национальный
технический университет

Середина XX в. специалистами по истории науки и техники характеризуется как начало нового периода в развитии науки вообще и технических наук в частности [1]. Одной из его особенностей является интеграция естественно-научного и технического знания. В это время развиваются новые научно-технические направления: информатика, кибернетика, микроэлектроника, космонавтика и др. В последние десятилетия происходит постоянное и повсеместное применение научных знаний в технической практике. Этот переход к научной технике представляет собой взаимосвязанную модификацию науки и техники: «сциентизация техники» сопровождается «технизацией науки». Единство науки и техники создает огромный положительный эффект: наука становится главным источником новых видов техники и технологий.

Эволюция связей науки и техники, изменение технико-экономической ситуации неизбежно вызывают необходимость трансформирования технологии изобретательства, в частности ее основного компонента – изобретательского поиска. Требуются новые методы поиска изобретательских решений, учет влияния научного знания на изобретательские технологии. Особенность современного этапа технологического и экономического развития заключается в том, что в изобретательском деле важна не только индустрия изобретений низших творческих уровней, но и актуален «штучный» поиск изобретений самого высокого уровня, обеспечивающего качественное изменение техники. Такой поиск возможен в объеме проводимых научных исследований (создание научных изобретений) или на основе формирования специальных знаний (получение технологических изобретений) [2].

В статье представлен анализ методов формирования знаний в изобретательском поиске, показаны особенности реализации коммуникативных способов, а также приемов текстологического анализа при извлечении знаний. Особое внимание уделяется активным методам извлечения знаний, основанным на интеллектуальном взаимодействии. Рассмотрены характерные свойства специальных знаний, форми-

руемых в изобретательских технологиях. Предложен алгоритм поиска изобретательских решений на основе формирования необходимого объема специальных знаний, проанализирована роль интуиции в реализации данного алгоритма.

Технологии формирования объема специальных знаний

Вопрос о поисковых технологиях достаточно полно рассматривается в инженерии знаний, при извлечении разработчиком (изобретателем) знаний эксперта (специалиста в определенной области) в процессе создания базы знаний интеллектуальной (экспертной) системы [3]. На рис. 1 приведена схема классификации методов извлечения знаний, необходимых для создания изобретения, на которой показаны наиболее употребительные поисковые технологии. Из анализа предлагаемой классификации вытекает, что основной принцип деления методов поиска связан с источником знаний. Коммуникативные методы извлечения специальных знаний охватывают процедуры контактов изобретателя с непосредственным носителем знаний – специалистом-профессионалом, а текстологические включают способы получения знаний путем анализа технических документов (методик, пособий, руководств), учебной и научной литературы.

При анализе поисковых методов без обратной связи имеется в виду, что ведущая роль в процедуре извлечения знаний фактически передается специалисту, а изобретатель наблюдает и протоколирует его рассуждения во время работы или фиксирует то, что специалист считает нужным сообщить самостоятельно. При реализации методов, основанных на интеллектуальном взаимодействии, инициатива находится в руках изобретателя, который использует различные способы контактирования со специалистом: готовит сценарий, режиссирует сеансы извлечения знаний. Методы извлечения знаний указанных групп могут использоваться параллельно или комбинироваться в различных вариантах.

Основная задача изобретателя в ситуации поиска – четко анализировать поток сознания специалиста и выявлять в нем значимые фрагменты знаний. Если имеется группа специалистов, целесообразно помимо индивидуальных контактов с каждым применять методы групповых обсуждений предметной области. Такой подход позволяет активизировать мышление участников дискуссии и выявить весьма нетривиальные аспекты их знаний. В свою очередь индивидуальные методы учитывают, что такая процедура, как отъем знаний, является весьма деликатной и требует создания соответствующей обстановки.



Рис. 1. Методы формирования объема специальных знаний в изобретательском поиске

На выбор метода извлечения знаний влияют также личностные особенности участников процедуры и характеристика анализируемой предметной области. Одна из возможных классификаций специалистов позволяет разделить участников процедуры поиска знаний на три типа:

- мыслители (познавательный тип) – расположены к интеллектуальной деятельности, теоретическим обобщениям;
- собеседники (коммуникативный тип) – общительные, открытые люди, готовые к сотрудничеству;
- прагматики (практический тип) – ориентированы на результативность работы, получение пользы от своих действий.

Для характеристики предметных областей используется их классификация по степени документированности и критерию структурированности. Уровень документированности связан с соотношением двух видов знания: экспертного, личного знания, которым обладает специалист, и материализованного в книгах и документах общего знания в данной конкретной области. Степень структурированности знаний зависит от соотношения следующих факторов: на одном полюсе – устоявшаяся терминология, четкая аксиоматизация, математическое моделирование; на другом – размытые определения, скрытые взаимосвязи, разрозненные сведения.

Согласно представленной классификации к группе пассивных методов относятся наблюдения за работой, протокол «мыслей вслух», специальная лекция. Общим достоинством данных методов является отсутствие влияния субъективной позиции разработчика на ситуацию извлечения знаний, что обеспечивается требованием невмешательства в работу эксперта (метод наблюдения), возможностью самовыражения для специалиста («мысли вслух», лекция). Недостаток данной группы методов заключается в отсутствии обратной связи (метод наблюдения, «мысли вслух») или наличии очень слабой обратной связи (специальная лекция) в цепи «разработчик – эксперт».

Существует две разновидности проведения наблюдений: за реальным процессом и за имитацией процесса. Наблюдение за реальным процессом по-

зволяет глубже понять предметную область, отметить все внешние особенности принятия решения. Наблюдение за имитацией процесса организуется специально для разработчика или проводится в том случае, когда наблюдения за реальным процессом по каким-либо причинам невозможны (например, по условиям соблюдения профессиональной тайны). При имитации процесса эксперт более раскован, чем при демонстрации профессиональной деятельности, однако это может повлиять на результат – решение может отличаться от настоящего. Обычно метод наблюдений применяется в совокупности с другими, например, активными способами получения знаний.

В случае протоколирования «мыслей вслух» (метод «вербального отчета») эксперт в процессе профессиональной деятельности объясняет, как то или иное решение было найдено, комментирует всю цепочку своих рассуждений. Основной трудностью в практической реализации данного метода является принципиальная сложность для любого человека объяснить, как он думает. Дело в том, что часть знаний, хранящихся в невербальной форме (например, различные процедурные знания), вообще слабо коррелирует с их словесным представлением. Как правило, «вербальный отчет» дополняется активным методом для реализации обратной связи между интерпретацией увиденного разработчиком и представлениями эксперта.

Когда речь идет о таком методе передачи знаний, как специальная лекция, обращается внимание в первую очередь на способность разработчика эффективно распорядиться предоставленной возможностью получать и усваивать предлагаемые специальные знания. Метод извлечения знаний в форме лекций используется в начале разработки как процедура быстрого погружения разработчика в проблемы предметной области. Одно из основных его правил при использовании – необходимость слушать одновременно и лектора, и самого себя: параллельно с мыслями лектора возникают собственные идеи и решения. Достоинство данного метода заключается в структурированности изложения материала, а недостаток – в «зашумленности» его деталями.

Высокой эффективностью обладают активные методы извлечения знаний, основанные на интеллектуальном взаимодействии, в той или иной степени к ним прибегают при реализации любого инновационного проекта. Понятие «интеллектуальное взаимодействие» в контексте нашего исследования можно определить следующим образом: это обмен знаниями между взаимодействующими участниками, включающий обязательную последующую их обработку (в том числе анализ и синтез) [5]. Учитывая достаточно высокий уровень современного развития средств телекоммуникации, интеллектуальное взаимодействие может быть организовано как в традиционной форме (стратегическая сессия, творческая встреча, «круглый стол»), так и в электронной (в виде электронного форума, видеоконференции).

К основным активным методам можно отнести так называемые вопросные методы – анкетирование и интервью, свободный диалог и «круглый стол», экспертные игры, в том числе деловые. Основные достоинства данных методов – возможность уточнения и разрешения противоречий (интервью, свободный диалог), изменения сценария и формы сеанса (свободный диалог, деловая игра), одновременное получение знаний от нескольких экспертов (анкетирование, «круглый стол», деловая игра).

При реализации методов анкетирования и интервью учитываются язык вопросов (терминология), их порядок (последовательность) и уместность (этика). Вопросы делят на открытые и закрытые, личные и безличные, прямые и косвенные, вербальные или с использованием наглядного материала. Использование, кроме основных вопросов, еще и зондирующих, а также контрольных (деление вопросов по их функции) связано с необходимостью уточнения нюансов анализируемой проблемы. Кроме того, вопросы могут иметь нейтральный характер, но могут быть и наводящими.

Свободный диалог (беседа с одним специалистом) и «круглый стол» (участвуют несколько экспертов) не имеют жестко регламентированного плана и перечня вопросов. Процедура «круглый стол» имеет специфику, связанную с поведением человека в группе: проявляется «эффект фасада» – желание произвести благоприятное впечатление на других участников. В данном случае в процессе поиска ставится задача проанализировать, исследовать спорные гипотезы предметной области с разных точек зрения. В связи с этим к участию в данной процедуре приглашаются представители разных научных направлений, что уменьшает вероятность получения односторонних знаний.

Экспертные игры, имеющие целью извлечение знаний, включают деловые, диагностические и компьютерные игры. В данном случае понимается эксперимент, в ходе которого его участникам предлагается имитация реальной ситуации, а они в процессе

игры на основе своего жизненного опыта, своих общих и специальных знаний и представлений принимают решения. Для получения новых знаний полезен анализ прохождения экспертной игры и принимаемых при этом решений. Достоинство данного метода извлечения знаний – возможность сравнительно быстро получить качественную картину принятия решения, недостаток – сложность создания и реализации сценария игры для конкретной предметной области.

Реализация каждой рассмотренной процедуры извлечения знаний требует предварительной профессиональной и психологической подготовки разработчика. Данный этап работы предполагает овладение теорией и навыками проведения сеанса извлечения знаний, изучение предметной области по специальной литературе, ознакомление с методами когнитивной психологии и теории общения. В такой же степени важны последующая расшифровка данных, полученных при проведении сеанса извлечения знаний, а также анализ результатов проведения поисковой процедуры.

Группа текстологических методов объединяет способы, основанные на изучении специальных текстов из учебной литературы и научных источников, включает анализ технических документов. Эти методы различаются по степени концентрированности специальных знаний, по соотношению специальных и фоновых знаний. Например, в учебной литературе логика изложения материала обычно соответствует логике предмета. Для технических документов, в частности экспериментальных методик и технологических инструкций, характерны сжатость изложения и отсутствие комментариев к тексту (фоновых знаний). Основными компонентами научного текста являются первичный материал наблюдений и система научных понятий в момент создания текста. Помимо объективных данных, составляющими научного текста называют субъективные взгляды автора, результаты его личного опыта.

Использование специальных знаний в изобретательском поиске

Наиболее продуктивной технологией поиска специальных знаний для формирования инновационного продукта можно считать интеллектуальное взаимодействие. Вышеуказанным формам организации интеллектуального взаимодействия свойственно наличие содержательного наполнения (контента), специфического тезауруса и системы управления контентом. Интеллектуальное взаимодействие при этом может интерпретироваться как динамическая система с множеством траекторий поиска знаний. Управление интеллектуальным взаимодействием можно определить как выделение среди множества возможных траекторий подмножества допустимых траекторий, т. е. тех траекторий движения знаний участников процедуры, которые гарантированно приводят к положительному результату. Конструкция

такого подмножества определяется путем задания принципов его формирования, установления правил построения допустимых траекторий с последующей оптимизацией выявленных траекторий по заданным критериям.

Основу интеллектуального взаимодействия составляет его контент (содержание), который может быть определен как уже имеющиеся, переработанные, усвоенные, накопленные и новые знания, подвергающиеся последующей верификации. Комплексной и достаточно сложной задачей в процессе создания контента является информатизация интеллектуального взаимодействия; одна из основных составляющих решения данной задачи заключается в обеспечении процесса поиска знаний аппаратными и программными средствами. В качестве аппаратно-программного обеспечения используются интеллектуальные системы управления базами данных, поддержки принятия решений, управления знаниями, которые успешно применяются для решения конкретных задач в области создания, накопления, хранения и обработки знаний.

Говоря о контенте интеллектуального взаимодействия, особенно при поиске знаний в объеме функционирования интеллектуального человеко-машинного комплекса, специалисты, как правило, рассматривают характерные особенности контента и его отличия от информации. В предметной области интеллектуальных информационных систем особенностью контента считается его структурированность и пригодность к стандартизации. Иных взглядов на этот вопрос придерживаются специалисты по психологии мышления, изучающие механизмы мыслительной деятельности человека, в том числе в процессе функционирования человеко-машинных комплексов. В эпистемологии интеллектуальных систем поиска знаний существует иное представление об отличительных особенностях таких категорий, как «информация» и «знания». Характерными особенностями знаний, формируемых в изобретательском поиске, являются:

- специфичность – знания предназначены для особого случая – создания нового технического решения на уровне изобретения;
- конкретность – их поиск направлен исключительно на формирование существенных признаков разрабатываемого технического объекта;

- синергетичность – способность к самовозрастанию в процессе поиска, взаимодействию со всей системой знаний в целом и формированию согласованного ансамбля взаимосвязанных знаний;

- динамичность – способность знаний к оперативным видоизменениям, перестроениям с целью оптимизации их окончательного объема и конкретного смысла;

- интегративность – возможность объединяться в единый комплекс логически связанных кластеров знаний, который и представляет собой создаваемый объект;

- целостность – описание объекта во всей полноте свойств, необходимых для признания его изобретением и достаточных для его практической реализации.

Использование полученных знаний производится в соответствии с алгоритмом поиска изобретательского решения (рис. 2). Поиск конкретного инновационного решения начинается с анализа замысла, идеи и того положительного эффекта, достижение которого необходимо в результате создания изобретения. Ожидаемым положительным эффектом может быть, например: при разработке устройства – «реализуемая функция»; при создании способа – «результат воздействия»; в случае разработки вещества – «уровень свойств».

Затем в соответствии с поставленной задачей по достижению положительного эффекта проводится формирование объема специальных знаний в определенной предметной области, научно-техническом направлении. Результаты поиска знаний, их анализа и осмысления, а затем творческого применения представляют собой конкретные технические решения: для устройства – его «структура»; для способа – это «операциональность»; для вещества – его «состав». Данные находки примеряются к требуемому положительному результату, который должен быть достигнут в процессе проектирования, и принимаются, если приводят к приемлемому решению. Если таких находок, формирующих окончательный вариант нового технического объекта, набирается достаточное количество, они в виде объединения существенных признаков входят в изобретательское решение.

При необходимости выбирается прототип создаваемого технического решения как объект, наиболее

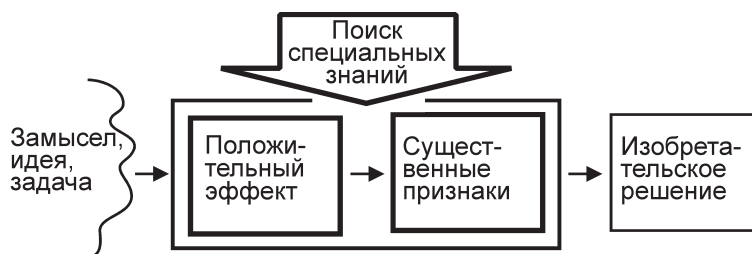


Рис. 2. Алгоритм поиска изобретательских решений на основе специальных знаний

близкий по технической сущности к разработанному устройству, способу или веществу. Необходимость в прототипе возникает, скорее всего, в том случае, если в историческом развитии объекта того же назначения прослеживается наличие аналогичных решений. При этом требуется выполнить сравнительный анализ известного и разработанного объектов с целью доказательства новизны и оригинальности изобретения. Необходимость в определении прототипа может не появиться, если изобретение несет в себе только новые существенные признаки. В соответствии с предлагаемым алгоритмом изначально стоит задача не трансформировать объект-прототип, чтобы получить новый результат, а, создав новое техническое решение, подобрать для него прототип, если это необходимо. Поиски прототипа производятся после того, как объект создан, под те существенные признаки, которые выделены изобретателем, при этом путем сравнения с прототипом уточняется объем отличительных признаков.

Еще одна важная особенность предлагаемого алгоритма поиска изобретательских решений – значительно меньшая подверженность мыслительных процессов влиянию стереотипов. При реализации известной методики, основанной, например, на анализе выданных патентов на изобретения, существует опасность, что именно анализ множества запатентованных технических решений формирует стереотипы, которые становятся препятствием на пути создания нового объекта. Ведь привычные информационные схемы сковывают изобретательскую мысль, блокируют пути, ведущие к принципиально новым решениям; в этих условиях особенно сильно дают о себе знать стереотипность и предвзятость.

Дело в том, что информация, недостающая для формирования целостного представления об изобретаемом объекте, восполняется в первую очередь с помощью стереотипов, содержащихся в сознании изобретателя. При этом восприятие нового изобретателем предопределяется стереотипами, для которых характерны устойчивость и сопротивляемость изменениям. Поиск поступающих сообщений оказывается под влиянием закрепившихся в сознании изобретателя образов, а следовательно, представления об изучаемом объекте будут строиться на основе информации, существенной составляющей которой становятся стереотипы, мешающие созданию новых технических решений.

Направленный, логический поиск знаний в изобретательской технологии вовсе не исключает интуицию, напротив, упорядочение мышления создает благоприятные условия для ее проявления. Особенность интуитивного мышления в данном случае заключается не только в феномене инсайта при формировании отдельных существенных признаков, но прежде всего в появлении уверенности изобретателя, что созданное целостное техническое решение отвечает основным критериям изобретения. Проявление

в данном случае интуиции, которую мы называем «интуицией-обобщением» [6; 7], – это синтез суждений о доказательной убедительности установленных фактов и собранных сведений, о достаточности оснований для принятия определенной идеи и воплощения ее в конкретном техническом объекте. Поиск знаний, сформировавший интуитивное представление о функциональной завершенности изобретательского решения, его оригинальности, новизны и полезности, фактически заменяет патентную проверку данного решения силами изобретателя на соответствие указанным критериям. Такая патентная проверка изобретателем, чаще всего не подготовленным для ее проведения, бывает достаточно трудоемкой и длительной.

Новая постановка вопроса об изобретательском алгоритме, основанном на процедурах формирования специальных знаний, наиболее близка тем изначальным принципам творческого поиска, которые разрабатываются со второй половины XIX в. «Ставится проблема, решение которой нам нужно изобрести. Мы знаем, каким условиям должна удовлетворять искомая идея; но мы не знаем, какой ряд идей приведет нас к ней. Другими словами, мы знаем, чем должен закончиться наш мысленный ряд, но не знаем, с чего он должен начаться» [8]. Путем формирования необходимого объема специальных знаний как раз и предлагается производить поиск начала изобретательского процесса. Начало решения сложной инновационной технической задачи можно найти, без сомнения, только в научном поле, среди научного знания.

Список литературы

1. *Поликарпов, В. С.* История науки и техники / В. С. Поликарпов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 352 с.
2. *Гулай, А. В.* Проблема алгоритмизации изобретательского поиска / А. В. Гулай // Интеллектуальная собственность в Беларуси. – 2014. – № 2. – С. 16–21.
3. *Гаврилова, Т. А.* Базы знаний интеллектуальных систем / Т. А. Гаврилова, В. Ф. Хорошевский. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с.
4. *Альтшуллер, Г. С.* Алгоритм изобретения / Г. С. Альтшуллер. – М.: Моск. рабочий, 1973. – 296 с.
5. *Рабинович, П. Д.* Интеллектуальное взаимодействие в распределенной информационной среде / П. Д. Рабинович // Известия вузов. Приборостроение. – 2009. – Т. 52, № 10. – С. 80–82.
6. *Гулай, А. В.* Интуиция как составляющая процесса поиска знаний / А. В. Гулай, А. И. Тесля // Вестн. Полоцк. гос. ун-та. Сер. Е. Пед. науки. – 2013. – № 7. – С. 80–88.
7. *Гулай, А. В.* Интуиция в многомерном процессе поиска знаний / А. В. Гулай, А. И. Тесля // Материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. «Ключевые проблемы современной науки – 2013». Т. 17. Философия. – 17–25 апр. 2013. – София, Болгария. – С. 36–43.
8. *Кэмпбелл, Д. Т.* Эволюционная эпистемология / Д. Т. Кэмпбелл // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – С. 92–146.

Мерыдыяны інтэграцыі

Інтеграцыя іностранных студэнтаў в беларускае грамадства і сістэму адукацыі

О. П. Мариненко,

доцент кафедры гуманитарных дисциплин,
кандидат педагогических наук доцент,
Белорусско-Российский университет

Очевидной тенденцией последних десятилетий в образовательных системах большинства стран мира является интернационализация образования, которая выражается в увеличении количества международных проектов и программ, академической мобильности и росте числа студентов, получающих образование за пределами своей страны. Не стала исключением и Республика Беларусь, в системе образования которой, по данным Национального статистического комитета, за последние четыре года число иностранных студентов выросло на 20 % [1].

Обучение иностранных специалистов важно как для страны, предоставляющей образовательные услуги, в плане потенциального расширения политического, экономического и социокультурного сотрудничества со странами выпускников, так и для самих иностранных студентов. Данные студенты имеют бонусы в связи с получением международного диплома, уверенным владением вторым языком и приобретенным опытом межкультурного общения.

Вместе с тем обучение за границей имеет для студентов недостатки в виде необходимости изучать новый язык, привыкать к незнакомой культуре, климату и образовательной системе, самостоятельно решать различные бытовые вопросы. Соответственно, исследователи выделяют социальную, культурную, психологическую, физиологическую и академическую адаптацию. Кроме непосредственно адаптации к неродной стране, студенты из-за рубежа сталкиваются с необходимостью социализации и аккультурации, которые являются более широкими процессами, включающими не только привыкание к новой среде и усвоение ценностей неродной культуры, но и индивидуальное переосмысление социальных ситуаций, соотношение их с соответствиями в родной культуре, глобальную выработку стратегии жизни в неродной стране [2].

Выделяют четыре основные стратегии жизни мигрантов в новой стране относительно сохранения либо несохранения связи с родной культурой и принятия либо непринятия новой культуры: сепаратизм, ассимиляция, маргинализация и интеграция [3]. Наиболее успешной и перспективной является интеграция, когда иностранцы, сохраняя основные культурные и социальные традиции и нормы родной страны, благополучно входят в новую культуру и общество.

В широком значении интеграция – это понятие теории систем, означающее состояние связанности отдельных частей в целое [4]. В отношении иностранных студентов понятие интеграции в большей степени охватывает социальный, культурный и академический аспекты. Показателями интеграции иностранных студентов являются непосредственное участие в жизни новой страны и учебного заведения, в частности, сотрудничество со всеми участниками образовательного процесса, взаимодействие с отечественными студентами, отсутствие конфликтов на межнациональной почве [5].

Увеличивающееся количество мигрантов в нашем обществе, значительная часть из которых приходится на систему образования, привело нас к необходимости проанализировать основные вопросы интеграции иностранцев, обучающихся в Беларуси. Исследование было выполнено в рамках написания студенческой научной работы [6]. Базой проведения исследования стал Белорусско-Российский университет. Объем выборки составил 150 человек, из них 54 % – студенты-граждане Туркменистана, 33 % – Китайской Народной и Китайской Республик и 13 % – арабских стран (Сирии, Ливана и Ирака).

Основная задача исследования – сравнение отношения представителей различных этносов к отдельным аспектам интеграции. Интеграция определяется прежде всего по наличию межкультурных связей [5], поэтому первым вопросом анализа стало наличие друзей у иностранных студентов среди местных жителей (таблица 1).

Так, наибольшее дружелюбие к белорусам проявляют представители китайских и арабских стран. Почти каждый пятый студент из Туркменистана не смог найти новых друзей в Беларуси, что, возможно, связано со значительным количеством обучающихся в на-

Таблица 1

Наличие друзей среди белорусов, %

	Много друзей (больше четырех)	Несколько	Нет
Туркменские студенты	12	69	19
Китайские студенты	19	75	6
Арабские студенты	17	83	0

шей стране туркменов и возможностью устанавливать близкие межличностные отношения с гражданами своей страны.

Важным в исследовании был вопрос безопасности. В Беларуси полную безопасность констатировали 69 % китайцев, 67 % арабов и 62 % туркменов. «В основном» чувствуют себя в безопасности каждый третий араб и каждый четвертый китаец и туркмен. Лишь 14 % опрошенных иностранцев не чувствуют себя в Беларуси в безопасности, при этом наибольшее число из них составляют туркмены, тогда как ни один арабский студент не заявил об отсутствии чувства безопасности в нашей стране (рис. 1).

Полученные данные подтверждают стереотип о белорусах как об одной из наиболее толерантных и гостеприимных наций и объясняют популярность Беларуси в качестве страны получения образования.

Близкие количественные данные были получены и по вопросу относительно конфликтов с местным населением: у 68 % китайцев, 67 % арабов и 65 % туркменов во время проживания в нашей стране не было конфликтов с местным населением. О том, что конфликты случаются, но редко, заявили 13 % китайцев, 33 % арабов и 31 % туркменов. Настораживает тот факт, что у 4 % туркменов и 19 % китайцев конфликты случаются часто (как минимум раз в месяц). Причиной этого могут быть различные представления о конфликтах у арабских студентов, в странах которых в последнее время происходят военные действия. Кроме того, конфликты с местным населением могут быть обусловлены недостаточной языковой и социальной компетентностью иностранных студентов, недопониманием и не всегда доброжелательным отношением к иностранцам в общественных местах, которые были отмечены в ряде анкет. Все это является основанием для активизации работы в образовательных учреждениях по профилактике этно- и ксенофобии.

Что касается отношения иностранцев к образу жизни белорусов, то 98 % арабов, 93 % китайцев и 92 % туркменов в целом он нравится. Однако иностранным студентам достаточно сложно сразу привыкнуть к белорусской кухне. Так, часто употребляют белорусские блюда лишь 17 % арабов, 23 % туркменов и 56 % китайцев. 6 % китайцев, 33 % арабов и 42 % туркменов белорусские блюда употребляют от случая к случаю, что может быть объяснено как приверженностью к на-

циональным пищевым привычкам, так и невозможностью или нежеланием питаться в отечественных общественных заведениях либо отсутствием людей, которые бы угостили иностранцев вкусной белорусской едой.

Важным аспектом интеграции является участие в культурной и общественной жизни города и страны обучения. В большинстве образовательных учреждений Беларуси организуются разноплановые мероприятия с иностранными студентами: экскурсии, посещение музеев и выставок, совместные с белорусскими студентами вечера, спортивные соревнования и пр. Согласно опросам, 100 % китайцев, 83 % арабов и 77 % туркменов за время обучения в нашей стране посетили различные познавательные и развлекательные заведения. Многие иностранные студенты делают это регулярно, что говорит о желании активно проводить внеучебное время и участвовать в жизни неродного общества (рис. 2).

Большую активность во внеучебной деятельности вуза проявляют китайские студенты: 87 % из них регулярно участвуют в различных мероприятиях, являются постоянными участниками спортивных секций, творческих и интеллектуальных кружков и клубов. Для сравнения: только 67 % арабских студентов и 46 % туркменов проявляют такую же регулярную активность в жизни университета после окончания занятий.

Как выяснилось из опросов, наиболее позитивно к системе образования и организации образовательной деятельности белорусских вузов относятся граждане Туркменистана (85 % полностью устраивает и 12 % устраивает частично). Полученные данные, скорее всего, обусловлены значительным сходством систем образования постсоветских стран и владением большинством туркменов русским языком, что значительно облегчает им процесс овладения знаниями, умениями и навыками (таблица 2).

Объяснимым является факт, что большинство арабских студентов довольны нашей системой образования, поскольку не все они смогли получить достойное образование на родине, и часты случаи, когда арабские абитуриенты заканчивают белорусские средние школы, чтобы иметь возможность поступать в отечественные университеты.

Наименьшее удовлетворение белорусской системой образования выразили китайские студенты, что,

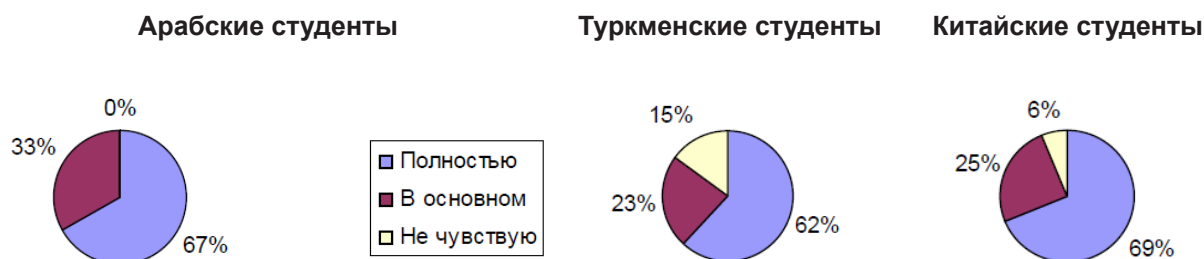


Рис. 1. Оценка безопасности во время проживания в Беларуси

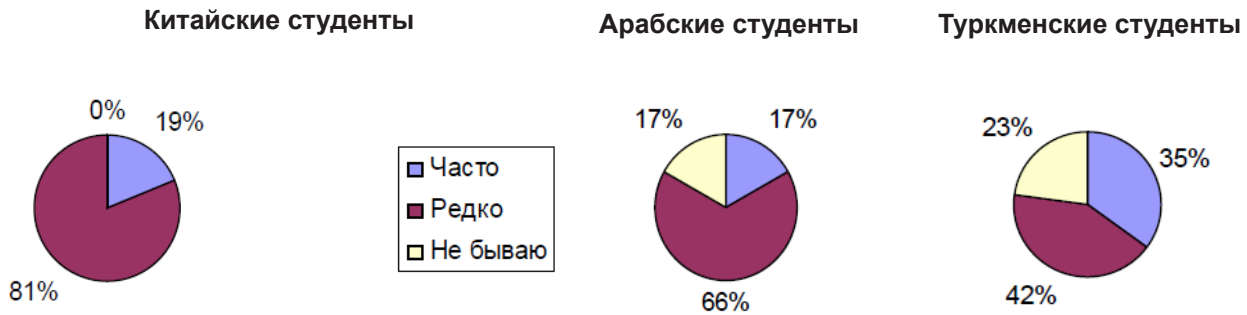


Рис. 2. Посещение познавательных-развлекательных заведений

по-видимому, объясняется ее существенным отличием от китайской в связи с территориальной удаленностью от Беларуси, значительными социокультурными различиями между нашими странами и, как правило, слабым владением русским языком.

Опрашиваемым иностранцам был также задан вопрос о перспективе жизни в нашей стране. Большинство иностранцев из Дальнего Зарубежья хотели бы остаться жить в Беларуси. Категорически хотели бы уехать на родину после окончания обучения 54 % туркмен и 12 % китайцев. 100 % арабов, 42 % туркмен и 38 % китайцев планируют после окончания университета остаться «на время», что, например, в случае арабских студентов объясняется как сложной обстановкой на их родине, так и желанием продолжить обучение в белорусской магистратуре и аспирантуре (таблица 3).

Оптимистично смотрят иностранцы и на перспективу брака в Беларуси: 15 % туркмен, 17 % арабов и 81 % китайцев хотели бы жениться на местной жительнице (97 % участников исследования являлись представителями мужского пола).

Выводы:

1. Большинство обучающихся в Республике Беларусь иностранцев понимают значимость установления межкультурных контактов с местными жителями, поэтому у абсолютного большинства из них появились белорусские друзья.

2. Большинство иностранцев разделяют стереотип о белорусах как о гостеприимной и толерантной нации. Порядка 14 % всех респондентов все же констатировали отсутствие чувства полной безопасности во время проживания в Беларуси.

3. Абсолютное большинство обучающихся студентов понимают значимость активного участия в жизни принимающей стороны. Во внеучебной деятельности университета большую активность проявляют китайские студенты.

4. Респонденты позитивно оценивают образ жизни белорусов: до 80 % студентов планируют остаться в нашей стране хотя бы на некоторое время после окончания университета.

Список литературы

1. В Беларуси обучаются 14,6 тыс. иностранных студентов из 92 стран мира // Белорусское телеграфное агентство. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.belta.by/society/view/v-belarusi-obuchajutsja-146-tys-inostrannyh-studentov-iz-92-stran-mira-178710-2016>. – Дата доступа: 12.05.2016.
2. Луков, В. А. Социализация студентов и социальное проектирование / В. А. Луков, Л. В. Миневиц. – М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2006. – 54 с.
3. Berry, J. W. Immigration, acculturation and adaptation / J. W. Berry // Applied psychology: an international review. – 1997. – vol. 46 (1). – P. 5–34.
4. Полянкина, С. Ю. Понятие интеграции в категориальном аппарате философии образования / С. Ю. Полянкина // Интеграция образования. – 2013 – № 2. – С. 76–82.
5. Проблемы иностранных студентов в России: результаты исследования в рамках программы «Защита прав иностранных студентов в РФ». – Воронеж: Изд-во Профсоюза Литераторов, 2008. – 60 с.
6. Мариненко, О. П. Интеграция иностранных студентов / О. П. Мариненко, В. Г. Козлова, Д. Ю. Менченя // Материалы 51-й студенческой научно-технической конференции. – Могилев: Белорус.-Рос. ун-т, 2015 г. – С. 106.

Таблица 2

Удовлетворение системой образования в Республике Беларусь, в %

	Полностью устраивает	В основном устраивает	Не устраивает
Туркменские студенты	85	12	4
Китайские студенты	44	44	12
Арабские студенты	83	17	0

Таблица 3

Желание остаться в Беларуси после окончания обучения, в %

	Планируют остаться	Планируют остаться на время	Планируют вернуться домой
Туркменские студенты	4	42	54
Китайские студенты	50	38	12
Арабские студенты	0	100	0

Падзея

Беларуская лінгвакультура — для замежных навучэнцаў (па матэрыялах II Міжнароднай летняй школы беларусістыкі)

Л. І. Сямешка,
дырэктар Міжнароднай летняй школы беларусістыкі,
прафесар кафедры моладзевай палітыкі
і сацыякультурных камунікацый,
кандыдат філалагічных навук дацэнт,
Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы

З 30 чэрвеня па 15 ліпеня 2016 г. у Рэспубліканскім інстытуце вышэйшай школы працавала II Міжнародная летняя школа беларусістыкі, у якой узялі ўдзел 58 навучэнцаў з Англіі, Аўстраліі, Аўстрыі, Венгрыі, Германіі, Індыі, Канады, Кітая, Латвіі, Літвы, Польшчы, Расіі, Украіны, Чэхіі, Швейцарыі, Эстоніі, Японіі. Сярод слухачоў пераважалі магістранты, аспіранты, студэнты, адны з якіх ужо выбралі беларусістыку аб'ектам сваёй будучай прафесіі, другая толькі пачынаюць асэнсоўваць беларускі лінгвакультурны кантэкст. Удзельнічалі ў Летняй школе і выкладчыкі беларускай мовы як замежнай з розных навучальных устаноў свету, перакладчыкі, навукоўцы, у сферу інтарэсаў якіх уваходзіць беларусазнаўчая праблематыка, а таксама беларусы замежжа — прадстаўнікі Рады Федэральнай нацыянальна-культурнай аўтаноміі беларусаў Расіі і Нацыянальна-культурнай аўтаноміі «Беларусы Масквы», Беларускага культурна-асветніцкага таварыства «Уздым» (Латвія), беларускай нядзельнай школы «Пралеска» (Эстонія) і інш.

Летняя школа беларусістыкі мела на мэце навучанне беларускай мове і паглыбленне ведаў пра беларускую рэчаіснасць, гісторыю, літаратуру, культуру краіны. Адукацыйная праграма і сам працэс навучання мадэляваліся з улікам кантынгенту слухачоў і з апорай на сучасныя стратэгіі ў сістэме еўрапейскай іншамоўнай адукацыі, канцэптуальна заснаванай на ўзроўнева-кампетэнтнасным падыходзе. Стартавая праграма для пачаткоўцаў, якіх налічвалася больш за 30 чалавек, уключала двухтыднёвы (48 гадзін) інтэнсіўны практыкум беларускай мовы (штодзённа па 4 гадзіны), скіраваны на фарміраванне навыкаў і ўменняў рэалізацыі маўленчых інтэнцый, необход-

ных для вырашэння простых камунікатыўных задач, а таксама на засваенне элементарных звестак пра беларускія рэаліі і культуру маўленчых паводзін, што, паводле еўрапейскага стандарта, адпавядае сацыяльна-дастатковаму (A1) узроўню агульнага валодання мовай. Дзеля забеспячэння большай эфектыўнасці навучання быў падрыхтаваны спецыяльны даведнік «Лексічны мінімум па беларускай мове як замежнай. Элементарны ўзровень (A1). Агульнае валоданне» (Мінск: РІВШ, 2016), які акрэслівае лексічны кампанент зместу навучання беларускай мове як замежнай на элементарным узроўні. У ім змешчаны мінімальны корпус беларускіх слоў, пададзеных у алфавітным парадку, і іх сэнсавых эквівалентаў на рускай, англійскай, нямецкай, французскай, іспанскай мовах, даецца тэматычная сістэматызацыя лексічнага матэрыялу, суадносна з традыцыйнай апісання лексікі ў тэзаўрусах еўрапейскіх моў, прыводзяцца найбольш ужывальныя беларускія імёны, сінанімічныя, антанімічныя пары слоў, лінгвістычныя тэрміны, веданне якіх патрэбна пры засваенні сістэмы беларускай мовы. Выкарыстанне на занятках гэтага дапаможніка дапамагло ўзмацніць кагнітыўны аспект навучання, паспрыяла фарміраванню навыкаў свядомага карыстання лексікай беларускай мовы як крыніцай ведаў пра жыццё і культуру беларусаў.

Навучэнцам, якія ўжо дасягнулі базавага ўзроўню валодання беларускай мовай, вывучаючы яе ў школе, універсітэце ці ў непасрэдных стасунках з носьбітамі беларускай мовы, быў прапанаваны прафесійна-арыентаваны практычны курс, скіраваны на авалоданне беларускай мовай як сродкам засваення і пашырэння фундаментальных гуманітарных, сацыякультурных ведаў, на фарміраванне ўменняў, звязаных з будучай прафесійнай дзейнасцю (перакладчыка, настаўніка, журналіста, рэдактара і інш.), выпрацоўку навыкаў працы з беларускімі тэкстамі. Навучанне ажыццяўлялася з шырокім уключэннем лінгвакультурных параметраў, выкарыстаннем прэцэдэнтных тэкстаў, што маюць безумоўную нацыянальную каштоўнасць. Практычны інтэнсіў-курс беларускага маўлення забяспечвалі вопытныя выкладчыкі дацэнты В. У. Барысенка і Л. С. Кныш (МДЛУ), старшыя выкладчыкі С. М. Балотнікава і А. А. Радзевіч (БДУ), дацэнт Н. П. Старавойтава (БДЭУ). Ім дапамагалі стажоры — выпускнікі філалагічнага фа-

культэта БДУ, якія хацелі б рэалізавацца ў далейшым менавіта ў якасці выкладчыкаў беларускай мовы як замежнай.

Прынцыпова іншы падыход да зместу і арганізацыі практычнага навучання выкарыстаны на ўзроўні дасканаллага валодання беларускай мовай. Для слухачоў, гатовых вырашаць не толькі высокапрадуктыўныя камунікатыўныя задачы, але і глыбока інтэрпрэтаваць тэксты беларускай культуры, быў прапанаваны корпус аўтарскіх семінараў па актуальных пытаннях беларусістыкі, разлічаных на творчае, кагнітыўна-дзейнаснае супрацоўніцтва ў аўдыторыі. Тэматыка семінараў датычылася лінгвістычнай праблематыкі (Сучаснае беларускае тэрміназнаўства: стан і кірункі развіцця (дацэнт К. П. Любецкая), Рэлігійная літаратура на беларускай мове як феномен нацыянальнай культуры (дацэнт І. У. Будзько), Канцэптасфера беларускай мовы: канцэпт «жаданне» ў беларускай і англійскай мовах (дацэнт В. М. Гапеева)), канцэптальных асноў навучання беларускай мове як замежнай (Беларуская мова як замежная ў кантэксце сучаснай адукацыйнай парадыгмы (прафесар Л. І. Сямешка), Электронны рэсурс па беларускай мове як замежнай: стан і перспектывы развіцця (дацэнт В. Я. Елісеева)), інтэрпрэтацыйнага разгляду тэкстаў мастацкай літаратуры (Сучасная беларуская проза: беларускі характар (прафесар Л. Д. Сінькова), Духовна-эстэтычныя пошукі сучаснай беларускай паэзіі (дацэнт І. Э. Багдановіч), Літаратуразнаўчы аналіз тэксту (прафесар Г. М. Кісліцына), Літаратура як мастацтва Слова: ад Янкі Купалы да Алеся Разанава (дацэнт В. У. Барысенка), Лексічнае багацце мовы як ідыястыль пісьменніка (дацэнт Н. П. Старавойтава)).

Вялікі спектр актуальных навуковых праблем з'яўляюцца ў лекцыйным модулі міждысцыплінарнага характару (38 гадзін, выкладзеных у форме сінтэзаваных цыклаў лінгвістычнага, гісторыка-культурна-знаўчага, літаратуразнаўчага плана, які забяспечваюцца кваліфікаванымі, аўтарытэтнымі ў розных галінах беларусістыкі навукоўцамі. Лінгвістычны цыкл уключаў лекцыі «Беларуская мова ў сучаснай адукацыйнай прасторы» (прафесар А. А. Лукашанец), «Беларускі дыялектны ландшафт: мінуўшчына і сучаснасць» (дацэнт В. М. Курцова), «Этымалагічныя даследаванні беларускай мовы» (прафесар Г. А. Цыхун), «Фарміраванне літаратурных нормаў беларускай мовы ў XX ст.» (дацэнт С. М. Запрудскі), «Беларуская тапанімія і антрапанімія: гісторыя і сучасны стан» (дацэнт І. Л. Капылоў), «Лінгвакультурны патэнцыял беларускай гістарычнай фразеалогіі» (дацэнт А. Л. Садоўская), «Беларускі маўленчы этыкет: гісторыя і сучаснасць» (дацэнт Н. П. Старавойтава). Аналізу літаратурнага працэсу прысвечаны лекцыі «Класіка і мадэрн у беларускай літаратуры XIX – пачатку XX ст.» (дацэнт І. Э. Багдановіч), «Тэмы і героі сучаснай беларускай літаратуры» (прафесар Г. М. Кісліцына), «Святлана Алексіевіч: шлях да беларускага “Нобеля”» (прафесар Л. Д. Сінькова).

Гістарычная праблематыка адлюстравана ў лекцыях «Гісторыя Беларусі ў замках» (А. І. Бутэвіч), «Беларуская дзяржаўнасць: погляд у мінулае» (прафесар П. І. Брыгадзін), «Беларусазнаўства як светапогляд» (дацэнт В. У. Навумовіч), «Культура Беларусі ў X–XIII стст.» (дацэнт С. В. Тарасаў), «Актуальныя праблемы сучаснай беларускай гісторыяграфіі» (дацэнт С. В. Новікаў).

Кожная лекцыя суправаджалася актыўным абмеркаваннем, шматлікімі пытаннямі, што сведчыла пра эмацыянальную і інтэлектуальную працу слухачоў, іх глыбокую зацікаўленасць беларусазнаўчай праблематыкай і высокі ўзровень дасведчанасці ў ёй. Відавочна, лекцыйная праграма дапамагла фарміраванню адэкватнай рэацыі не толькі сучаснай беларускай мовы, але і гістарычнай лінгвакультурнай спадчыны ў самым шырокім сэнсе.

Стварэнню атмасферы ўсебаковай міжкультурнай камунікацыі паспрыяла шырокая і разнастайная культурная праграма. Яна ўключала майстар-класы, адукацыйныя экскурсіі па Мінску, наведванне музеяў, гістрычных мясцін, звязаных з дзеячамі навукі і культуры, знаёмства з Нацыянальнай бібліятэкай, сустрэчы з пісьменнікамі, мастакамі, фальклорнымі калектывамі. Экскурсійная праграма за межамі сталіцы пазнаёміла ўдзельнікаў Летняй школы з Мірскім замкам, горадам Навагрудкам, багатым на помнікі старажытнасці. Яскравы ўражанні засталіся ў навучэнцаў ад дома-музея Адама Міцкевіча і прыроднага помніка – возера Свіцязь, якое было і ёсць крыніцай натхнення многіх беларускіх паэтаў. Шмат новага і цікавага адкрылі яны для сябе падчас інтэрактыўнай пазнавальна-гістарычнай экскурсіі «Таямніца Вялікага князя».

Адаптавацца навучэнцам у новых дыскурсіўных умовах, аправаваць і замацаваць набытыя маўленчыя навыкі дапамагалі валанцёры-студэнты філалагічнага, гістарычнага факультэтаў БДУ і студэнты МДЛУ, якія бавілі з імі вольны час, ладзілі гасцёўні, суправаджалі на экскурсіях.

Летняя школа беларусістыкі засведчыла перспектыўнасць падобнага фармату навучання, які прываблівае замежных студэнтаў, матывуе далейшае вывучэнне беларускай мовы і асэнсаванне беларускай лінгвакультуры як часткі культурнай спадчыны свету. Разам з тым яна актуалізавала неабходнасць вырашэння цэлага комплексу праблем, звязаных з распрацоўкай нарматыўна-метадычнай базы навучання беларускай мове як замежнай, уніфікацыяй патрабаванняў да ўзроўняў валодання ёю ў адпаведнасці з еўрапейскай «шкалай узроўняў», удаканаленнем метадыкі яе выкладання як у Беларусі, так і за мяжой. Вырашэнне гэтых пытанняў дазволіць больш шырока ўключыць навучанне беларускай мове як замежнай у агульнаеўрапейскую адукацыйную прастору з яе адзінымі стандартамі і нормама і зрабіць больш якаснымі беларускамоўныя адукацыйныя паслугі.

Особенности обучения беженцев русскому языку как иностранному

А. Л. Стрижак,
доцент кафедры русского, общего
и славянского языкознания,
Гомельский государственный университет
имени Ф. Скорины

Усиление социально-политической напряженности в различных регионах планеты, в особенности в странах ближневосточного региона, в последние годы обусловило резкую активизацию миграционных процессов, приводящих к появлению на территории нашего государства различных групп иностранных граждан. Вследствие этого возникают проблемы освоения данными этническими группами языка места пребывания – русского и совместного обучения русскоговорящих детей и детей, для которых русский язык является неродным. В статье рассматриваются аспекты обучения русскому языку взрослых беженцев на этапе их первичной интеграции в русскоговорящую среду. Для «инофонов», «иноязычных обучающихся» русский язык является одновременно и языком обучения, и средством коммуникации в инокультурной среде, тогда как в семье они в основном разговаривают на родном языке.

Мигранты из дальнего зарубежья в процессе переезда и адаптации на новом месте испытывают множество трудностей, нуждаются в помощи и поддержке. Они испытывают большое затруднение в приспособлении к новой социокультурной среде в связи с низким уровнем знания языка и отсутствием столь нужной в этот период поддержки и защиты со стороны родственников, друзей, общества в целом. Возникает ряд проблем психологического и социально-педагогического характера, что выражается в ощущении психического дискомфорта, чувства изоляции и подавленности, необходимости поиска новых жизненных ориентиров и вынужденной адаптации, возникающей в связи с кардинальной сменой социального окружения [1].

В числе наиболее значимых критериев, характеризующих успешность/неуспешность интеграции инофонов в новое для них общество, могут быть названы:

- социальная адаптация, предполагающая сохранение культурной идентичности и самобытности с одновременным принятием ценностей другой культуры;
- наличие условий для самореализации;
- полноценное общение и взаимодействие с местным населением;
- степень удовлетворенности проживанием в другой стране;
- постепенно формирующиеся у вынужденных переселенцев и беженцев новая самоидентификация,

чувство принадлежности к определенной социальной группе нового для них общества, осознанное соотношение себя с ней;

- характер адаптивной деятельности переселенцев;
- уровень социального статуса индивида на новом месте проживания;
- характер психологической удовлетворенности человека средой [2].

Как показывает практика, приспособление к новому окружению, к новой социальной среде – наиболее сложная и болезненная для беженцев часть общего процесса адаптации в местах проживания и обучения. Этот процесс может «затянуться» или вовсе не произойти по ряду причин: из-за непривычных, часто контрастных по отношению к местам исхода природно-климатических условий, из-за заметных отличий от местного населения – в менталитете, религии, обычаях и традициях. Однако социальная адаптация является для большей части вынужденных мигрантов неизбежной [3].

В сентябре 2012 г. в Гомельском государственном университете имени Ф. Скорины (ГГУ) состоялось открытие класса языковой подготовки беженцев, что ознаменовало собой включение университета в реализацию проекта УВКБ ООН «Интеграция беженцев в Беларуси, Молдове и Украине». Класс рассчитан на одновременное обучение 11 человек, оборудован современными компьютерами, мультимедийным проектором, установкой МФУ, позволяющей оперативно обеспечивать слушателей курсов русского языка разнообразными учебными раздаточными материалами.

Обучение русскому языку как иностранному в университете началось в 1985 г. После окончания подготовительного отделения Белорусского государственного университета на обучение в ГГУ прибывали студенты из Бенина, Гвинеи, Ирака, Сирии, Индии, Маврикия, Мадагаскара, Египта, Эфиопии. Занятия проводились преподавателями кафедры русского, общего и славянского языкознания. С 2008 г. на обучение в ГГУ стали приезжать иностранные студенты из Туркмении. Продолжал увеличиваться контингент иностранных учащихся из Китая и Турции. В настоящее время в ГГУ русскому языку обучается около 600 иностранных студентов из Туркмении, КНР, Вьетнама, Турции, Испании, Сирии, Йемена, Ирака, Нигерии и других стран.

Значительный опыт работы с иностранными гражданами и использование современных образовательных методик и компьютерных технологий позволяет преподавателям кафедры русского, общего и славянского языкознания проводить занятия на высоком методическом уровне, обеспечивать хорошую языковую подготовку.

Отличительной особенностью организации учебного процесса для взрослых беженцев является постоянное изменение численного состава учащихся. Это проявляется в регулярном пополнении группы новыми слушателями, уровни владения русским языком которых значительно отличаются.

В настоящее время регулярно курсы посещают от 9 до 11 человек – это две семьи беженцев из Сирии, семья беженцев из Ирана, семья из Афганистана, а также беженец из Ирака. В неделю проводится три занятия – два занятия для иностранцев, владеющих русским языком на базовом уровне, и одно занятие – для владеющих языком на элементарном уровне.

Главная цель занятий по русскому языку как иностранному для беженцев – формирование у них коммуникативной компетенции, необходимой для успешной интеграции в русскоговорящей среде. В ходе занятий основное внимание уделяется выработке и закреплению навыков устного общения, умению ориентироваться в различных обстоятельствах. Учащимся дается необходимый лексический минимум; с опорой на тексты и диалоги разбираются типичные коммуникативные ситуации. Используются различные учебные пособия, компьютерные программы для обучения русскому языку.

Задача быстрого усвоения разных аспектов языка и видов речевой деятельности в аудитории обусловила тесное совмещение грамматического и разговорного курсов. Материалы грамматических упражнений и текстов позволяют построить диалог с аудиторией или создать проблемную ситуацию для обсуждения в классе. Прерывая подобным образом выполнение упражнения, можно разнообразить учебный процесс и ориентировать учащихся на отработку навыков устного общения.

Большое внимание в работе с беженцами необходимо уделять формированию у них межкультурной коммуникативной компетентности. Для вынужденных мигрантов проблема адаптации к новой культурной среде весьма актуальна. Чрезвычайно важны знания о психологических особенностях и культуре доминирующих этносов, населяющих страну, в которую беженцы приехали на новое место жительства. Для этого в работе используются учебные пособия по страноведению и лингвострановедению, привлекаются видеоматериалы, дающие представление о национальных традициях и праздниках Беларуси, возможности сайта «Время говорить по-русски».

Отсутствие в нашей стране специализированных учебных пособий по русскому языку как иностранному именно для беженцев обусловило подготовку нами пособия, материалы которого предназначены для начинающих изучать русский язык с алфавита. Курс был разработан и апробирован на занятиях по русскому языку для беженцев из стран Ближнего Востока, среди которых были представители различных возрастов и профессий (занятия проводятся автором с 2012 г.).

Тексты и упражнения пособия позволяют познакомить учащихся с современной культурой нашей страны. Порядок представления грамматического материала обусловлен целевой аудиторией курсов, начинающих изучать русский язык с нуля. Сначала объясняются конструкции опознавания (*Кто это? Что это?*), учащиеся знакомятся с разделением лексики по родам, системой глагольных окончаний и временами глаголов несовершенного вида. Важным элементом овладения языком считаем обязательное усвоение учащимися предложного и винительного падежей для описания операций с объектами, ориентации в пространстве, а также исчисления времени. В процессе обучения слушатели курсов знакомятся с общими стереотипами и типичными ситуациями общения, формулами знакомства и прощания, а также несколькими специально разработанными темами: «Стереотипы общения», «Знакомство», «Профессия», «Национальность», «Язык». Курс рассчитан в среднем на 50 часов, но может быть увеличен путем привлечения дополнительных материалов, преимущественно разговорных тем: «Моя семья», «В городе», «Средства передвижения», «В магазине», «Питание», «На уроке», «Мое свободное время» и др. Предлагаемые для изучения тексты ориентированы на отработку типичных коммуникативных ситуаций, практическое использование новой лексики, на заполнение множества лексических лакун, закономерно возникающих при изучении чужого языка.

Учебное пособие предназначено для носителей разных языков. Предполагается возможность использования языка-посредника, при этом предпочтение отдается английскому языку. Выбор методики объяснений предоставляется преподавателю, который может на основе имеющихся примеров и таблиц, а также исходя из своего опыта выбрать то, что соответствует запросам учащегося.

Отметим ряд особенностей, учет которых крайне важен в ходе обучения беженцев русскому языку как иностранному:

- значительные отличия в лексической, грамматической и фонетической системе русского и родного языка, что необходимо принимать во внимание в процессе обучения;
- разный уровень владения русским языком, предполагающий дифференциацию обучающихся на подгруппы [4];
- недостаточный уровень базового образования беженцев, что объективно может замедлять процесс обучения;
- отсутствие строго определенных сроков начала и завершения учебного процесса для вынужденных мигрантов, что приводит к постоянному «разбавлению» учебных групп слабо владеющими или вообще не владеющими русским языком слушателями;
- отсутствие у беженцев мотивации к изучению языка, в значительной степени замедляющее процесс обучения.

Реализация указанных ниже рекомендаций позволит решить ряд существующих проблем в обучении беженцев русскому языку, будет способствовать более успешной интеграции вынужденных мигрантов в русскоговорящее общество нашей страны:

- разработка единой системы контроля, которая позволила бы, с одной стороны, определить уровень владения языком прибывающего в страну иностранного гражданина, а с другой – диагностировать его коммуникативную компетенцию по окончании курсов русского языка;

- введение экзамена на знание государственного языка (русского) при получении белорусского гражданства с выдачей соответствующих сертификатов, подтверждающих уровень знания языка;

- установление единой периодизации в обучении русскому языку для беженцев, при этом каждый из периодов обучения должен соответствовать определенному уровню владения языком (например, 6 месяцев обучения – элементарный уровень, 12 месяцев – базовый и т. д.);

- разработка специальных учебных и методических пособий, учитывающих особенности данной категории лиц;

- разработка единой типовой программы для обучения беженцев русскому языку как иностранному в Республике Беларусь;

- увеличение сроков обучения беженцев (не менее 8–10 часов в неделю);

- решение вопроса нормативного обеспечения при планировании и выделении учебной нагрузки для преподавателей университетов, занимающихся обучением вынужденных переселенцев;

- оказание консультационной помощи учителям тех школ, где обучаются дети-беженцы.

Список литературы

1. *Каленкова, О. Н.* Дети беженцев учатся русскому языку / О. Н. Каленкова // Русский язык. – 2002. – № 14. – С. 49–55.

2. Методические рекомендации по преподаванию русского языка детям, имеющим статус беженца, вынужденного переселенца или временно находящегося на территории России, в образовательных организациях г. Курска и Курской области [Электронный ресурс]. – Курск: Курск. ин-т развития образования. – Режим доступа: <http://www.kiro46.ru/index.php/prepodavaniyu-russkogo-yazyka-detyamimeyushchim-status-bezhentsa>. – Дата доступа: 25.04.2016.

3. *Тумашик, Т. В.* Основные подходы к интеграции беженцев в сфере образования и языкового обучения (по итогам регионального семинара «Государственная политика в сфере образования и языкового обучения беженцев») / Т. В. Тумашик // Журн. междунар. права и междунар. отношений. – 2010. – № 4. – С. 73

4. *Татарина, Н. М.* Аспекты преподавания русского языка как иностранного беженцам / Н. М. Татарина // Технологии обучения РКИ (языкам) и диагностика речевого развития: материалы XXVIII Междунар. науч.-практ. конф. под эгидой МАПРЯЛ, Минск, 13–14 сент. 2013 г. / БГЭУ – Минск: БГЭУ, 2013. – С. 219–221.

Прызначэнні, абранні

13 июня 2016 г. Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко принял кадровые решения.

Ректором учреждения образования «Витебский государственный технологический университет» назначен А. А. Кузнецов.



Андрей Александрович Кузнецов родился в 1970 г. в г. Витебске. В 1992 г. окончил Военный инженерно-космический Краснознаменный институт имени А. Ф. Можайского в Санкт-Петербурге по специальности «Радиоэлектронные средства». Служил в рядах Вооруженных Сил Республики Беларусь.

Трудовую деятельность начал в 1993 г. в Витебском государственном технологическом университете. Работал старшим лаборантом, ассистентом, старшим преподавателем.

В 1992 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата технических наук по специальности «Технология и первичная обработка текстильных материалов и сырья».

В 2007 г. окончил докторантуру Московского государственного текстильного университета имени А. Н. Косыгина по специальности «Материаловедение производств текстильной и легкой промышленности» и защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора технических наук.

С 2011 г. работал заведующим кафедрой автоматизации технологических процессов производств ВГТУ.

А. А. Кузнецов – доктор технических наук, профессор.

Область научных интересов: методы и средства оценки, прогнозирования показателей качества материалов и изделий легкой и текстильной промышленности.

А. А. Кузнецов – автор более 180 научных и методических работ, в том числе 2 монографий.

Женат, имеет сына.

Асоба

Слово и душа, посвященные науке, образованию и Родине... (к 75-летию профессора О. Г. Слуки)



«Выбух сорак першага мы, народжанья ў той страшэнны год, крыху прыглушылі сваім з’яўленнем на свет. Наша прышэсце, як прадаўжэнне чалавечага роду, фактычна прыгаварыла вайну да паражэння, і гэты мы далі сілы сваім бацькам, якія пайшлі на фронт, загінулі, але заваявалі для нас Перамогу».



гии в БГУ. Им подготовлено 16 кандидатов наук, в том числе это звание получили 7 иностранных граждан.

О. Г. Слука – один из разработчиков проблемы идеологии белорусского государства. Концепции, содержащиеся в работах профессора, отражаются в процессах формирования современного культурного пространства и гражданского общества, являются предметом изучения в системе политического образования и в университетском учебном курсе.

Среди известных публикаций О. Г. Слуки научные издания: «Национальная идея – шлях народа» (2005), «Идеалогія беларускай дзяржаўнасці (метадалогія фарміравання)» (2008), «Идеологические процессы в Беларуси» (2010), а также новое научно-популярное издание «Образ судьбы» (2016), изданные на базе РИВШ. В последнем издании представлены избранные статьи автора, которые были опубликованы на протяжении пятидесяти лет в различных газетах и журналах нашей страны и ближнего зарубежья.

Книга профессора О. Г. Слуки дарит образы людей, чья судьба созидает историю и современность родной Беларуси. Каждая статья – отдельная история: «Улицу журналистов строим мы», «Необратимость философии движения», «Национальная идея – духовный источник молодежи», «Философская поэма академика Е. М. Бабосова», «Университет в колеснице демократизации» и т. д. Люди, их мысли и действия, воплощенные мастерством слова профессора О. Г. Слуки, возникают на уникальных страницах времени XX века – журналисты, писатели, художники, архитекторы, коллеги-профессора, учителя и университетские преподаватели, руководители государства – так богата белорусская земля достойными именами и людьми.

Ректорат и коллектив Республиканского института высшей школы поздравляют Олега Георгиевича Слуку с юбилеем и выходом в свет новой замечательной книги «Образ судьбы»!

О. Г. Слука родился 12 июля 1941 г. в д. Лабковица Осиповичского района Могилевской области. Он прошел уникальную школу жизни, увидел разные ее стороны. Однако наиболее значимые страницы жизни Олега Георгиевича связаны с университетским образованием, которому он посвятил главную часть своего таланта. Преподавательская и организаторская работа на должностях ректора, заместителя Министра образования, профессора, декана, заведующего кафедрой – все это кирпичики большого здания в судьбе профессора А. Г. Слуки.

Научная деятельность профессора обширна. О. Г. Слука – автор учебного пособия с грифом Министерства образования Республики Беларусь «Беларуская журналістыка», на основе которого создан первый в истории отечественной журналистики учебник для студентов. Является Председателем совета по защите докторских и кандидатских диссертаций в Институте журналистики, заместителем председателя и членом совета по защите диссертаций по политоло-

Непрерывное образование в системе ценностей студентов на разных этапах обучения

Е. И. Комкова,

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

В современных социально-экономических условиях система высшего образования все чаще сталкивается с рядом противоречий: между изменяющимся отношением к ценностям в современном обществе, их девальвацией и потребностями общества в устоявшихся традиционных ценностях; растущими требованиями общества к уровню сформированности этических ценностей личности будущих специалистов и отсутствием опыта формирования в образовательном пространстве вуза; необходимостью формирования профессиональных ценностей и недостаточной разработанностью теоретического и научно-методического обеспечения формирования этих ценностей в образовательном пространстве вуза.

Большинство абитуриентов, поступая в вуз, в силу принятых ими положительно окрашенных социальных ценностей слабо представляют себе содержание и формы будущей профессии, результаты обучения, требования к будущей трудовой деятельности. Выбор учебного заведения, профессии или специальности не носит интернализированного характера. В большинстве случаев он строится на уровне ценностных представлений, базирующихся на идентификационных механизмах принятия, обусловленных положительным подкреплением ближайшего социального окружения [9].

Одним из важнейших аспектов профессионального самоопределения личности является формирование ее ценностных ориентаций. Ориентируясь на социально-психологический уровень анализа данного феномена, Л. В. Радина определяет ценностные ориентации как элементы внутренней структуры личности, характеризующие содержательную сторону ее направленности. Сложившаяся система содержания сознания обеспечивает относительно устойчивую направленность потребностей и интересов, последовательность линии поведения [6].

Традиционно проблематикой изучения ценностей и мотивов обучаемых занимаются ученые, специализирующиеся в общей, педагогической психологии и, отчасти, в психологии труда. Изучая ценности

и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования, М. Г. Рогов доказал, что в ценностно-мотивационной сфере обучающихся есть ценности и мотивы, имеющие одинаковое значение для людей вне зависимости от этапов обучения. К ним в первую очередь относятся общечеловеческие ценности (равенство, справедливость для всех, хорошая обстановка в стране), которые в настоящее время не столь значимы, так как в рамках этого блока ценностей происходит смещение на ценности, имеющие откровенно выраженное узколичностное значение. Среди устойчивых мотивов учения основными будут являться мотивы, связанные с факторами «образование» и «профессионализация». В структуре связей ценностей и мотивов фактор «образование» образует одно из основных ядер интеркорреляционных пляд [7].

Ценностные ориентации влияют на выбор профессии и дальнейший жизненный путь личности. Изучение процесса и условий формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи позволяет сделать воспитание и образование более содержательным и эффективным. Высшая школа является одной из наиболее значимых сфер учебно-профессиональной деятельности молодежи и обладает мощным потенциалом в области формирования ценностного мира студенчества [3].

Наиболее обобщенной формой ценностного отношения к профессии выступает профессиональная направленность, отражающая меру принятия конечных целей обучения. Она складывается из частных оценок учащихся, степени личностной значимости различных аспектов профессиональной деятельности, ее содержания и условий осуществления, выступающих в роли ценностей профессии. Профессиональная направленность занимает ведущее место в иерархической структуре мотивационно-целевой основы учения студентов [4].

Совершенствование непрерывного профессионального образования является предпосылкой и в то же время служит объективным проявлением процесса построения всей системы.

Непрерывное образование представляет собой процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества [5, с. 168].

Под понятие личностно-развивающего образования попадают различные педагогические процессы и системы, цель которых – формирование субъект-

ного, життєтворчого і самообразуючого начала в людині [8].

В основі неперервного освіти лежить інтенсивна самостійна робота учасця. Мета неперервного освіти не в тому, щоб навчити людину всю життя, а в тому, щоб він навчався сам. Це означає перегляд цілей, засобів і змісту традиційного освіти, яке повинно озброїти людину готовністю до перепідготовки і в зв'язі з цим готовністю до цілеполагання, адекватної самооцінки, рефлексії, умінням переорганізувати свою діяльність, здатністю до самоорганізації [2].

Метою дослідження, проведеного в 2015 р., було показати зв'язь ціннісних орієнтацій і прагнення отримувати освіту після закінчення вузу.

В дослідженні взяли участь студенти першого і четвертого курсів факультету економіки і управління торгівлі БГЭУ (42 і 45 осіб відповідно).

Перший запитання стосується причин, по яких студенти отримують вищу освіту (таблиця 1).

Для студентів четвертого курсу вища освіта більше всього важливо для саморозвитку (26,7%), бажання стати спеціалістом (21,7%), по причині вимог батьків (11,7%), з-за бажання працювати по певній спеціальності (11,7%), а також прагнення досягти певного соціального статусу (20%). У студентів першого курсу мотивація інша: отримання соціального статусу (20%), в інтересах саморозвитку (20%), отримати високооплачувану роботу (18%) і бажання батьків. В обох вибірках лідирує отримання вищої освіти в інтересах саморозвитку.

Наступне запитання стосується того, що повинен давати сучасний вуз студентам (таблиця 2).

І на першому, і на четвертому курсах студенти вважають, що університет повинен дати висококваліфіковану професійну підготовку і досвід соціального спілкування і взаємодії.

Важливими критеріями при виборі вузу були: доступна плата за навчання, престиж вузу і вимоги на вступних іспитах. При цьому студенти четвертого курсу частіше за все відзначали доступну плату за навчання (30% проти 20%). Студенти першого курсу також виділили професіоналізм у професорсько-викладацького складу як пріоритетний фактор при виборі вузу.

Оцінка студентами системності знань, яку дає вуз, показала, що 60% першокурсників і 30% випускників вважають, що знання, які дає вуз по вибраній спеціальності, фрагментарні. Але в цілому вони задоволені якістю отримуваних знань.

Около 60% першокурсників і 100% випускників вважають, що в курсах по спеціальності лише частково використовуються матеріали, що відповідають рівню розвитку сучасної науки. Серед основних мотивів участі студентів в наукових заходах у студентів четвертого курсу стоять шанси на успішну здачу зачетів і іспитів (47%) і прагнення дізнатися про стан науки. Лояльність викладачів важлива і для першокурсників, які беруть участь в наукових заходах, організованих вузом (39%). Членами наукового товариства молодих вчених і студентів є 25% студентів четвертого курсу і 10% студентів першого курсу, оскільки останні ще не визначилися зі своїми науковими інтересами.

Своє бажання в науково-дослідницькій діяльності студенти визначили наступним чином:

- при написанні преддипломних і дипломних робіт – 20% першокурсників і 35% випускників;

Таблиця 1

Причини отримання вищої освіти студентами, в %

Мотивація	1-й курс	4-й курс
Бажання отримати нові знання	–	–
Бажання стати спеціалістом в певній області	13	21,7
В інтересах саморозвитку	20	26,7
Вибрана мною професія вимагає отримання вищої освіти	8	13,3
Бажання отримати високооплачувану роботу	18	8,3
Прагнення досягти певного соціального статусу після закінчення вузу	20	11,7
Вимоги батьків	13	11,7
Бажання отримати диплом про вищу освіту	3	5,0
Бажання уникнути служби в озброєних силах	3	1,7

Таблиця 2

Відповіді на запитання «Що повинен давати сучасний вуз студентам?», в %

Варіант відповіді	1-й курс	4-й курс
Високий культурний рівень	–	–
Можливість розвитку своїх здібностей	–	5
Висококваліфіковану професійну підготовку	40	45
Досвід соціального спілкування і взаємодії	40	30
Досвід участі в громадській житті і діяльності	20	15

- преподаватели вуза подключают меня к своей научно-исследовательской деятельности – 10 % первокурсников и 25 % выпускников;

- не принимают участия в научно-исследовательской деятельности – 70 % первокурсников и 40 % выпускников.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность в целом интересна небольшой части студентов.

Свои профессиональные планы после окончания вуза студенты определили следующим образом: 60 % первокурсников и 55 % первокурсников планируют устроиться по специальности; 25 % первокурсников и 15 % первокурсников – получить второе высшее образование. 15 % студентов не имеют планов.

Оценка студентами своего потенциала заработной платы сразу после окончания вуза не показала различий между двумя курсами. Большинство студентов надеются найти работу с заработной платой от 700 у. е. до 1000 у. е., 30 % студентов планируют зарабатывать от 500 до 700 у. е., 20 % студентов – менее 500 у. е.

На вопрос о соответствии квалификации и сложившейся на рынке труда заработной плате большинство студентов ответили, что их квалификация соответствует начальному уровню зарплаты, на который они рассчитывают после окончания вуза. А свои шансы на трудоустройство в целом студенты оценивают высоко: 80 % выпускников и 60 % первокурсников. И только 10 % студентов сомневаются, что смогут найти работу по специальности.

Данные по опроснику терминальных ценностей И. Г. Сенина представлены в таблице 3.

В целом анализ показывает, что наименее популярные ценности для студентов первого курса – профессиональная и семейная жизнь. Это может быть связано с тем, что молодые люди еще не задумываются о создании семьи и не связывают ее с профессиональной деятельностью.

Наиболее характерными ценностями у студентов первого курса являются увлечения, собственный престиж, развитие себя, общественная жизнь, обучение и образование, достижения.

Наименьшую ценность для четвертого курса представляют активные социальные контакты, сохранение собственной индивидуальности, наибольшую – профессиональная жизнь, обучение и образование, общественная жизнь, увлечения, собственный престиж, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение и сохранение собственной индивидуальности. Это говорит о том, что на выпускном курсе студенты больше направлены на профессиональную и общественную деятельность.

Далее сравним показатели по каждой шкале для первого и четвертого курсов.

Так, для студентов первого курса профессиональная жизнь важнее (70 %), чем для студентов четвертого (45 %). Это может быть связано с тем, что первокурсники более увлечены своей специальностью и выбранной профессией. Для 90 % первокурсников ценность «обучение и образование» имеет высокое значение. Для студентов четвертого курса высокий уровень данная сфера имеет у 60 %. Это может быть связано с тем, что на четвертом курсе студенты больше думают о начале профессиональной деятельности, чем об образовании.

Для первого и четвертого курсов сфера семейной жизни имеет средние показатели. Высокий приоритет она имеет для 50 % студентов выпускного курса и 35 % первокурсников.

Очень важной сферой жизни является общественная жизнь. Об этом говорят высокие показатели – 85 % у студентов первого курса и 75 % – у студентов четвертого курса. С учетом небольшого объема выборки различия в данной сфере можно считать незначительными.

Таблица 3

Распределение испытуемых по уровням оценки ценностей, в %

Ценность	Низкий		Средний		Высокий	
	1-й курс	4-й курс	1-й курс	4-й курс	1-й курс	4-й курс
Профессиональная жизнь	10	10	20	45	70	45
Обучение и образование	–	5	10	35	90	60
Семейная жизнь	5	–	60	50	35	50
Общественная жизнь	–	–	15	25	85	75
Увлечения	–	–	30	35	70	65
Собственный престиж	–	–	30	45	70	55
Высокое материальное положение	–	–	50	40	50	60
Креативность	–	–	45	55	55	45
Активные социальные	–	20	55	35	45	45
Развитие себя	–	–	30	30	70	70
Достижения	–	–	10	30	90	70
Духовное удовлетворение	–	–	65	25	35	75
Сохранение собственной индивидуальности	–	20	30	65	70	15

Важной ценностью жизни являются также увлечения в жизни – 70 % у студентов первого курса, 65 % – у четвертого. С учетом небольшого объема выборки различия в данной сфере можно считать незначительными. Для 70 % первокурсников и 55 % выпускников важной ценностью является также собственный престиж.

Показатели ценности высокого материального положения выше, поскольку выпускники вынуждены чаще решать самостоятельно свои материальные вопросы, в отличие от первокурсников.

У студентов первого курса креативность как ценность выше, чем у студентов четвертого курса: 55 % и 45 % соответственно.

Для 90 % первокурсников и 70 % четверокурсников имеет высокие показатели ценность «достижения».

Ценность духовного удовлетворения для студентов четвертого курса значительно выше, чем для студентов первого курса: 75 % против 25 %. Это может быть связано с тем, что для выпускников более характерно желание как можно глубже познать предмет своего труда, и они более нацелены на получение труда.

Для 20 % студентов четвертого курса сохранение собственной индивидуальности не является важной ценностью, у 65 % средние показатели и лишь у 15 % высокие показатели по данной шкале. Студенты первого курса, напротив, считают эту ценность важной. Для 70 % первокурсников желание «выделиться из толпы» является важным.

В процессе регрессионного анализа были установлены статистически значимые взаимосвязи:

- Ценность «Собственный престиж» и уровень организаторских способностей (0,26). Данная связь объяснима тем, что те, для кого важен престиж, часто сами ищут способ доказать свою значимость для общества, в том числе и через организаторские способности.

- Ценность «Активные социальные контакты» и высокий уровень коммуникативных способностей (0,33). Это связано с тем, что те, для кого важны активные коммуникативные контакты, развивают у себя эти навыки.

- Ценность «Общественная жизнь» и высокий уровень организаторских способностей (0,25). Данная связь может быть объяснена тем, что участие в общественной жизни обусловлено наличием хороших организаторских способностей.

- Отрицательная взаимосвязь между ценностью «духовное удовлетворение» и высоким уровнем коммуникативных способностей (-0,2). В данном случае коммуникативные способности, по мнению студентов, не способствуют духовному развитию.

Полученные результаты частично согласуются, а в некоторых пунктах вступают в противоречие с исследованием Ю. В. Египко и Е. Н. Голубевой [1]. В их исследовании, по сравнению с второкурсника-

ми, у студентов четвертого курса доминирует такая ценность, как материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений). В исследовании выявились и общие значимые ценности второго и четвертого курсов: здоровье (физическое и психическое) и любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком). Инструментальные ценности «независимость» и «образованность» выступают в роли средств достижения такой цели, как материально обеспеченная жизнь. Воспитанность и жизнерадостность, возможно, выступают как способы налаживания контактов с социумом, в том числе и с противоположным полом. Наименее значимой инструментальной ценностью для второкурсников является эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе). У студентов четвертого курса отвергаемыми являются такие ценности, как честность (правдивость, искренность) и чуткость (заботливость). Общими отвергаемыми инструментальными ценностями для студентов второго и четвертого курсов оказались высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания) и непримиримость к недостаткам в себе и других.

Список литературы

1. Египко, Ю. В. Динамика системы ценностных ориентаций студентов в процессе обучения в вузе / Ю. В. Египко, Е. Н. Голубева // Вестн. КАСУ. – 2005. – № 1. – С. 154–160.
2. Милорадова, Н. Г. Психология и педагогика: учебник / Н. Г. Милорадова. – М.: Гардарики, 2005. – 335 с.
3. Морозова, С. В. Изучение специфики взаимосвязей ценностных и смысложизненных ориентаций с личностными свойствами студентов / С. В. Морозова // Вестн. ЮУрГУ. Сер. Психология. – 2013. – Т. 6, № 1. – С. 27–33.
4. Нестерова, Н. Б. Иерархическая структура мотивационно-целевой основы учения студентов / Н. Б. Нестерова // Науч. журн. СПб НИУ ИТМО [Электронный ресурс]. – СПб.: СПб НИУ ИТМО. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <http://economics.open-mechanics.com>.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Рос. энцикл., 2002. – 528 с.
6. Радина, Л. В. Психолого-акмеологические особенности ценностных ориентаций личности на этапе профессионального самоопределения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Л. В. Радина. – М., 2001. – 123 л.
7. Рогов, М. Г. Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / М. Г. Рогов. – Казань, 1999. – 347 л.
8. Сериков, В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования [Электронный ресурс] / В. В. Сериков // Непрерывное образование: XXI век: науч. электрон. журн. – 2013. – Вып. 1. – С. 2–11. – Режим доступа: <http://petsu.ru>. – Дата доступа: DOI: 10.15393/j5.art.2013.1943
9. Серый, А. В. Место ценностных ориентаций в структуре профессионально значимых качеств школьных практических психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. В. Серый. – Иркутск, 1996. – 134 л.

Профессиональные объединения научных работников в советской России (1918–1928 гг.)

Г. А. Петаченко,
доцент кафедры истории России,
кандидат исторических наук,
Белорусский государственный университет

С целью ускорения процесса адаптации профессорско-преподавательского состава к новым экономическим и, в особенности, политическим условиям деятельности высшей школы партийно-государственные органы пошли по пути создания их профессиональных объединений. Такого рода объединения рассматривались как форма проникновения политических взглядов советской власти в высшую школу для формирования нового советского ученого.

Еще до выработки важнейших принципов целенаправленной политики новой власти по привлечению ученых к сотрудничеству сложились определенные формы их объединений, в том числе и объединений профессионального характера. Среди них большим влиянием пользовался Союз ученых учреждений и высших учебных заведений, история создания которого начинается с апреля 1917 г., когда в Петрограде возникло постоянное Собрание представителей ученых учреждений и вузов. Его возглавил президент Академии наук А. П. Карпинский. Собрание оформилось к ноябрю 1918 г. в Объединенный союз ученых учреждений и высших учебных заведений. Исполнительным органом являлся Объединенный совет, в состав которого предполагалось принимать как государственные,

так и частные научные учреждения и ученые общества, объединяя их в секции. С начала 1919 г. Союз развернул активную деятельность в Петрограде и Москве. В феврале 1920 г. в его правление входили А. Л. Апатов, С. А. Бруштейн, А. А. Иванов, А. П. Карпинский, Б. Н. Одинцов, С. Ф. Ольденбург, П. С. Осадчий и др.

Согласно уставу Объединенный совет имел весьма широкий круг задач организационного, научного и профессионального характера, ставя своей целью развитие науки, искусства и высшего образования в России. Работали секции научных учреждений и обществ, вузов университетского типа, специальных вузов, а с 1920 г. – секция научных деятелей. Изначально Объединенный совет занимался научно-организационными вопросами, затем в нем стали преобладать вопросы профессионального характера, а также общие проблемы науки и высшей школы. Одним из важнейших направлений его деятельности являлось обеспечение научных работников продовольствием и защита их прав от произвола местных властей.

Схожими вопросами занимался Профессиональный союз профессоров и преподавателей высших учебных заведений Москвы, созданный в 1918 г. и зарегистрированный нотариальным отделом Московского городского Совета. Получив статус юридического лица, объединение могло на законных основаниях производить закупки продовольствия и отстаивать жилищные права членов организации. Тем самым оно стремилось решать наиболее важные вопросы повседневной жизни научных работников в период Гражданской войны. С 1920 г. Профессиональный союз профессоров стал называться Союзом научных деятелей. Председателем правления Союза был избран профессор А. Н. Ясинский [1, с. 159].

Успешная деятельность этих двух объединений вызывала тревогу у партийного руководства, считавшего, что они претендуют на особую роль в судьбах научной интеллигенции. С целью ослабления их влияния в среде ученых на 2-м Всероссийском совещании коммунистов-работников просвещения, проходившем в июле 1919 г., было высказано предложение о создании профессиональной организации ученых под руководством партийных органов – Всероссийского профессионального союза работников просвещения и социалистической культуры (Всеработпрос) [2, л. 10]. Однако участники Петроградского и Московского объединений научных работников отказались вой-

ти в состав Всеработпроса. Причиной послужили идеологические разногласия, формально выразившиеся в нежелании принимать устав организации, где в первом пункте говорилось о диктатуре пролетариата.

Очередной серьезный поворот в отношении власти к независимым научным объединениям произошел в начале 1921 г. в период принятия нового устава высшей школы. Объединенный совет и Союз научных деятелей выступили в защиту принципов автономии высшей школы. В заявлении Союза научных деятелей под названием «Грозная опасность русской науке» университетская реформа оценивалась «как совершенное упразднение свободы научного преподавания и даже исследования». Союз объявлял «принцип диктатуры абсолютно неприемлемым». Его руководители оперировали понятиями «нравственной независимости» ученых, что было расценено партийным руководством как антисоветская деятельность [3, с. 160].

Как следствие, 26 марта 1921 г. Президиум Центрального комитета профсоюза работников просвещения (Цекпрос) информировал руководство Союза научных деятелей, что согласно постановлению ВЦСПС образована комиссия для изучения его работы. Председатель правления Союза А. Н. Ясинский в ответ на это обращение заявил представителям Цекпроса, что Союз не желает вступать во Всеработпрос «ввиду принципиальных расхождений с уставом», в материальной поддержке не нуждается и вообще является научной ассоциацией [4, л. 1]. В ответ на это заявление политбюро ЦК РКП (б) создало специальную комиссию из представителей Наркомпроса, ВЦСПС и ВЧК. К ее работе был привлечен А. М. Горький. Ознакомившись с уставом и делопроизводством Союза, выслушав на своих заседаниях в апреле его руководителей, а также председателя Московского губотдела Всеработпроса С. И. Мицкевича, рассмотрев документы, представленные Моссоветом и Цекпросом, комиссия пришла к заключению, что «требования Союза клонятся к явному нарушению декретов Советской власти, и потому он должен быть распущен как учреждение по своим тенденциям антисоветское и не подчиняющееся нормам, которые советской властью признаются обязательными» [5, с. 3]. На основании материалов комиссии 8 апреля 1921 г. Политбюро ЦК РКП (б) вынесло решение о роспуске Союза научных деятелей, и 26 апреля ВЦСПС и Наркомпрос РСФСР закрыли Союз.

Роспуск московского Союза научных деятелей стал серьезным ударом по позициям научной интеллигенции, пытавшейся сохранить определенную независимость от партийно-государственных структур. Тем более, что советские органы в апреле 1921 г. продолжили попытки объединить научных работников вокруг Всеработпроса. Центральный комитет Союза утвердил положение о Секции на-

учных работников. В нем отмечалось, что цель создания этой организации заключалась в необходимости «правильной постановки научных исследований».

Характерно, что позиция руководителей Наркомпроса РСФСР в отношении деятельности Объединенного совета, которая наиболее остро обозначилась летом 1921 г., не была единой. Мнения наркома А. В. Луначарского и его заместителя М. Н. Покровского на этот счет разошлись. В ответ на запрос Н. П. Горбунова (по поручению В. И. Ленина) относительно Объединенного совета М. Н. Покровский в письме от 8 июня 1921 г. высказался против того, чтобы его «поддерживать и культивировать», так как Объединенный совет выполняет «работу, параллельную работе государственного аппарата, притом без всякого контроля со стороны последнего. Более того – отгораживается от советской власти» [6, л. 8]. М. Н. Покровский обращал внимание В. И. Ленина и на тот факт, что «Совет представляет собой попытку расширения университетской автономии до таких пределов, каких она никогда ранее не имела в России».

В свою очередь А. В. Луначарский, признавая, что Объединенный совет – «вообще нежелательная цитадель правой профессуры», тем не менее, предлагал «повременить» с его роспуском. Он мотивировал это тем, что, во-первых, нет юридических оснований (Совет не является профсоюзом), во-вторых, «не хотелось бы сейчас раздражать петербургских профессоров и пойти на новый конфликт с ними, в то время как идущая сейчас конференция открывает перспективы сносного сотрудничества» [6, л. 36].

СНК РСФСР располагал данными о не вполне лояльных позициях Объединенного совета (об этом, в частности, говорилось в аргументированном письме заведующего Петроградским ОНО Н. Кузьмина, полученном Управлением делами СНК 2 июля 1921 г.) [7, с. 197]. Тем не менее его руководители заверяли, что объединение не преследует узкопрофессиональные цели. И организация была сохранена в целях сближения с определенной частью научной интеллигенции: партийное руководство пошло на компромисс, так как в этот период еще не было в состоянии самостоятельно решать проблемы ученых.

События начала 1922 г. показали, что Совет не пошел на уступки властным органам в процессе осуществления административной реформы, связанной с введением в вузах первого советского устава высшей школы. Общее собрание 26 января 1922 г. приняло резолюции по вопросам, связанным с введением нового Положения о вузах, государственном снабжении и финансировании высшей школы. В них прозвучали обвинения в «нажиме» на вузы. Кандидатам, намеченным профессорскими и преподавательскими коллегиями, давалось прямое указание

в случае не выполнения хотя бы одного из условий Совета «не принимать на себя обязанностей ректора и членов правления». Ученых призывали отказываться от вступления в советские профессиональные союзы. Совет рекомендовал своим членам «стойко отстаивать свое право на добровольное вступление в члены профсоюза и решительно отвергать распоряжения союзов о коллективном включении их в число членов» [8, л. 70]. Партийное руководство расценило это как призыв к саботажу. Этой акцией и закончилась история Объединенного совета научных учреждений и высших учебных заведений – последнего сохранившегося с дореволюционного времени профессионального объединения профессуры и научных работников.

Причина того, что Объединенный совет и московский Союз научных деятелей не стали советскими организациями, заключалась в их неприятии политики власти в области высшей школы. Их состав оставался практически неизменным с весны 1917 г. и до ликвидации обеих организаций в 1921–1922 гг. За указанный период в них не было зарегистрировано ни одного коммуниста, а все члены были неподконтрольны партийному руководству.

Ликвидация крупнейших Московской и Петроградской корпораций научных работников и профессуры заставила многих переосмыслить свои личные «вехи». Выбор жизненных, творческих, политических принципов значительно сузился, поскольку не осталось альтернативы, а проведенная высылка за границу представителей интеллигенции наглядно продемонстрировала репрессивные возможности власти. С учетом этих обстоятельств, возможно, ликвидация Объединенного совета, как и роспуск московского Союза научных деятелей, не вызвали обещанных «выступлений» ученых в защиту своих организаций. Несмотря на ликвидацию независимых объединений научных работников Москвы и Петрограда, понадобилось несколько лет, чтобы завершить профессиональное объединение ученых на новых идеологических основах.

Отношение к путям и формам профессионального объединения у руководителей Наркомпроса РСФСР и Всеработпроса было различным. Разные точки зрения столкнулись уже на пленуме Цекпроса в апреле 1921 г. Информация о роспуске Союза научных деятелей придавала остроту спорам. М. Н. Покровский, Ф. В. Кипарисов (председатель Цекпроса), Б. Г. Козелев и Г. О. Гордон поддерживали предложение ВЦСПС о создании профессиональной организации, которая бы сцементировала, по образному выражению М. Н. Покровского, всех ученых. Он предложил и сам термин «научный работник» для названия организации. Однако представители «левой» профессуры выразили свою обеспокоенность в связи с созданием такой организации, так как по-прежнему не оставляли надежды на проявление самостоятельности в создании корпоративных организаций.

Процесс создания Секции научных работников (СНР) осуществлялся в несколько этапов.

Первый – организационный – характеризовался формированием структуры профсоюза, включал подготовку к съездам ученых. Одновременно решались проблемы материального положения ученых путем систематизации данных об оплате их труда, выработки основ тарифной политики и т. д. Решением этих вопросов занималось временное Центральное бюро СНР (июнь 1921 г. – июнь 1923 г.). В его состав вошли К. А. Тимирязев (председатель), С. А. Новиков (секретарь). Позднее Центральное бюро пополнилось В. П. Волгиным, Ф. В. Кипарисовым (ответственный секретарь), С. И. Мицкевичем, В. И. Невским, Н. Н. Славяновым, Н. М. Федоровским, О. Ю. Шмидтом [9, л. 1]. На заседании 21 июня 1921 г. обсуждались вопросы материальной помощи ученым, и с июля 1921 г. СНР стал заниматься распределением так называемых «академических пайков». Создание секций на местах имело тот же механизм, что и в центре: инициативные группы ученых или временные органы готовили и организовывали конференции научных работников города, области, края, республики. На съездах создавались секции и их выборные исполнительные органы.

Если в регионах РСФСР и в союзных республиках процесс создания СНР проходил относительно спокойно, то в Москве и Петрограде продолжали сказываться последствия влияния прежних профессиональных организаций. Например, в Петрограде, где в 1921 г. в секцию научных работников вступило не более 150 человек, к ним их коллеги относились как к отщепенцам. В Москве бюро секции сформировалось 20 ноября 1922 г. (председатель Ю. В. Сергиевский). Оно начало свою деятельность с составления записки в СНК РСФСР о тяжелом материальном положении работников вузов и научных учреждений. К весне 1923 г. московская секция СНР насчитывала свыше 1,5 тыс. человек, но многие ученые и преподаватели по-прежнему воздерживались от вступления. Можно выделить две основные причины их отказа от вступления в СНР. Во-первых, научные работники Москвы и Петрограда имели возможность совмещать несколько работ, что повышало их финансовые возможности. Во-вторых, корпоративная этика столичных научных работников не позволяла им после закрытия в этих городах независимых объединений сразу войти в состав советского профсоюза, даже несмотря на сложное материальное положение.

Постепенно к лету 1923 г. движение приняло более массовый характер – было организовано 25 местных секций, и даже в Москве и Петрограде секции объединили 60–70 % ученых. Это дало возможность созвать в Москве 6 июля 1923 г. Всероссийское совещание секций научных работников. На нем присутствовали представители 16 секций из 25. В ходе

работы обсуждался наиболее важный вопрос о разграничении сфер деятельности с другими союзами. Было принято решение, что все научные работники, независимо от их специальности, должны входить в секцию научных работников.

Данное решение подготовило почву для второго этапа профессионального объединения ученых, начало которому положил I Всероссийский съезд научных работников, проходивший 23–27 ноября 1923 г. в Москве. На нем обсуждались не только вопросы материального положения, но и организационные вопросы, связанные с взаимодействием СНР с ЦЕКУБУ и Главнаукой, а также культурно-просветительные функции секций научных работников. В ходе работы съезда был избран его руководящий орган – Центральный совет СНР. Профессиональное объединение получило юридическое закрепление.

Таким образом, второй этап в профессиональном движении научных работников, который можно ограничить 1923–1928 гг., свидетельствовал об активной адаптации ученых к политике и идеологии советского государства. Для этого периода характерен быстрый рост СНР: если в ноябре 1923 г. она насчитывала 8 тыс. членов, то уже к середине 1926 г. в ее состав входило 94,3 % от общего числа научных работников РСФСР [10, с. 224].

Сложное материальное положение ученых и преподавателей высшей школы вынуждало их сотрудничать с СНР, руководство которой демонстрировало возможность и способность секции представлять и защищать их интересы. Как отмечалось в советской историографии, постепенно секции научных работников становились центрами делового и организационного сближения, в ходе которого шло перевоспитание ученых в духе социализма.

Научные работники, вступившие в советские профессиональные объединения, были тем самым подведены к признанию легитимности власти и проводимой ею политики. Профессорско-преподавательский состав высшей школы, несмотря на внутренний политический нонконформизм многих его представителей, как бы обязывался «воспитывать, организовывать культурно, политически, поднимать ... массы до уровня коммунизма, подготавливая их к роли творцов коммунистического строя, создаваемого Советским государством как исторически сложившейся формы пролетарской диктатуры» [10, с. 224]. И лишь некоторая часть «старой» профессуры (например В. И. Пичета) могла себя ощущать «пролетариями умственного труда» и со «страстностью отдаться делу строительства новой пролетарской школы» [11, л. 21об. – 22].

Таким образом, после закрытия независимых объединений научных работников Москвы и Петрограда и создания в 1921 г. Секции научных работников, ставшей по существу безальтернативной организацией, в руках государства оказался мощ-

ный рычаг воздействия на лояльность профессорско-преподавательского состава высшей школы. С организацией подобного по целям и функциям профессионального объединения, находившегося под полным контролем со стороны партийно-государственных органов, научные работники получили ряд экономических (материальных) льгот – возможность получения продовольственных пайков, санаторно-курортного лечения, публикации научных материалов и т. д. Тем самым были созданы условия для полноценной научно-педагогической деятельности, которая для большинства ученых «старой» формации представляла первостепенную ценность. Членство в СНР обязывало научных работников принимать участие в проведении идеологической работы с различными группами населения (например, участвовать в антирелигиозной пропаганде), что само по себе пролетаризировало как поведение, так и образ мышления. В целом на протяжении 1920-х гг. научное сообщество поэтапно утрачивало возможность самостоятельно решать какие-либо вопросы, связанные с высшей школой, возможно формально, но, тем не менее, в реальной своей деятельности приняв идеологические принципы и установки советской власти и руководствуясь ими.

Список литературы

1. *Богданов, С.* К истории объединения московских научных работников / С. Богданов // Научный работник. – 1925. – № 2. – С. 157–160.
2. Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). – Фонд 5462. – Оп. 1. – Д. 23. 2-е Всероссийское совещание коммунистов-работников просвещения.
3. *Лобода, Н. И.* Профессиональное объединение научных работников / Н. И. Лобода // Научный работник. – 1925. – № 1. – С. 160–168.
4. ГА РФ. – Фонд 5462. – Оп. 3. – Д. 124. Председатель правления Союза А. Н. Ясинский.
5. Постановление о закрытии союза научных деятелей / Известия ВЦИК. – 1921. – 29 апр. – С. 3.
6. ГА РФ. – Фонд 130. – Оп. 5. – Д. 144. Письмо управления СНК Н. П. Горбунову.
7. *Купайгородская, А. П.* Объединение научных и высших учебных заведений Петрограда (1917–1922) / А. П. Купайгородская // Власть и наука, ученые и власть: 1800-е – начало 1920-х гг.: материалы междунар. науч. colloквиума / отв. ред. Н. Н. Смирнов. – СПб.: Д. Буланин, 2003. – С. 185–201.
8. ГА РФ. – Фонд 7789. – Оп. 1. – Д. 38. Постановление Объединенного совета научных работников.
9. ГА РФ. – Фонд 5462. – Оп. 3. – Д. 127. Выписка протокола заседания правления ЦБ СНР.
10. *Иванова, Л. В.* Формирование советской научной интеллигенции (1917–1927) / Л. В. Иванова. – М.: Наука, 1980. – 392 с.
11. Российский государственный архив социально-политической истории. – Фонд 147. – Оп. 2с. – Д. 11. В. И. Пичета. Мое общественно-политическое credo.

Голод в СССР 1932–1933 гг. в репортажах британских и американских журналистов

М. А. Шабасова,
доцент кафедры истории России,
кандидат исторических наук,
Белорусский государственный университет

В 1932–1933 гг. в Советском Союзе разразился голод, охвативший Поволжье, Украину, Северный Кавказ, Казахстан. В отличие от голода в Поволжье 1921–1922 гг., голод начала 1930-х гг. большинством современных историков считается целиком «рукотворным», не связанным с природными катаклизмами, а вызванным политикой сплошной коллективизации и принудительными реквизициями в хлебозаготовительных районах страны. Еще одно существенное отличие голода 1932–1933 гг. от аналогичной катастрофы на заре советской власти связано с тем, что руководство СССР категорически отрицало сам факт голода и не обращалось к мировой общественности и иностранным государствам за помощью, которая могла бы облегчить положение голодающих регионов. Скрывая постигшее страну несчастье, И. В. Сталин рассчитывал обеспечить выполнение первой пятилетки и избежать удара по престижу Советского Союза [3, с. 133].

В том, что голод в СССР стал широко обсуждаться на Западе только постфактум, нельзя винить исключительно советскую сторону. Значительную часть ответственности можно возложить и на руководство западных стран, и на тех иностранцев, которые были в Советском Союзе, знали о голоде, но не смогли или не захотели донести печальную правду до своих соотечественников. Самым естественным и доступным источником новостей из СССР были средства массовой информации, однако западные журналисты оказались среди тех, кто замалчивал гибель и страдания миллионов советских граждан.

Сразу встает вопрос о том, знали ли иностранные журналисты, жившие в Москве и практически не покидавшие столицу, о голоде. Корреспондент «Юнайтед Пресс» Ю. Лайонс, автор «Командировки в утопию», одних из самых известных и интересных мемуаров о довоенном Советском Союзе, утверждал, что среди иностранцев сам факт голода не подвергался сомнению. Он писал, что поиски доказательств

голода в СССР были настолько же излишними, насколько были бы нелепыми попытки доказать Великую депрессию в США. Масштабы катастрофы были так велики, что скрыть их было невозможно, а командировка в пораженные голодом районы была бы никому не нужным педантизмом. В повседневных разговорах о голоде упоминали как о чем-то само собой разумеющемся, и вопрос был только в том, сколько человеческих жизней он унес. При этом если иностранцы в качестве минимальных потерь называли цифру в один миллион, то советские граждане, особенно коммунисты, из какого-то извращенного понимания величия предлагали вести отсчет от трех миллионов [8, с. 574–575]. Идентичное мнение высказывал другой американский журналист У. Чемберлен, который считал, что «для любого, кто жил в России в 1933 г. и держал глаза и уши открытыми, историчность голода не была открытым вопросом», а обсуждению подлежали только его причины и количество жертв [2]. Репортер британской газеты «Манчестер гардиан» М. Маггеридж утверждал, что в Москве все обсуждали голод [3].

Сведения о тяжелом положении в хлебозаготовительных районах страны просачивались в зарубежную прессу. Еще в ноябре 1932 г. о проблемах с продовольствием писал корреспондент «Нью-Йорк Таймс» Уолтер Дюранти, находившийся у советской власти на особом положении и, по слухам, с ней сотрудничавший.

В начале 1933 г. голодающие районы посетили американские журналисты Ральф Барнс и Уильям Стоунмен. Они писали об отчаянном положении крестьян, обращая особое внимание на преследования так называемых «кулаков». Так, в начале марта 1933 г. газета «Геральдтрибьюн» напечатал статью Р. Барнса, который заявлял: «Сталин встретил (крестьянскую) оппозицию наступлением, в котором ночные рейды в поисках спрятанного зерна и массовая высылка были принципиальным оружием» [9, с. 81]. О продовольственных трудностях они писали относительно умеренно, особенно если принять во внимание, какова была страшная действительность. Особенно тяжелым показалось американцам положение на Северном Кавказе. Р. Барнс писал: «...из деревень изъяты даже необходимый минимум хлебных запасов, так что тысячи крестьян оказались почти полностью лишены хлеба – основы их рациона – на два-три месяца. Они существуют преимущественно благодаря ограниченному и быстро уменьшающемуся запасу двух-трех овощей... Хотя до сегодняшнего дня, вероятно, было

немного смертей, ставших прямым результатом голода, было много смертных случаев вследствие болезней, поражающих ослабленные недостаточным питанием организмы» [9, с. 87].

Хотя журналисты не говорили прямо о голоде, нарисованная ими картина крестьянского быта, сцены депортаций, непосредственными свидетелями которых они стали, и без того были для западного читателя ужасающими. Кроме этого, Р. Барнс и У. Стоунмен «провинились» перед советской властью тем, что отправили статьи своим издателям нелегально, не согласовав их содержание с советским цензором.

Результатом такого демарша стал запрет на посещение голодающих регионов без специального разрешения, получить которое, разумеется, было практически невозможно. Те немногие, которым это все-таки удавалось, должны были следовать строго указанному маршруту. Когда французский либеральный политик М. Эррио прибыл в Одессу, журналист М. Лузиани попросил разрешения встретить соотечественника и проводить его в Москву. С М. Лузиани было взято обещание, что он не будет пытаться проникнуть в сельскую местность, и он смог проследовать через Украину. На обратном пути французы и шагу не могли ступить без советских провожатых, а затем честно признавались, что ничего не видели [8, с. 576–577].

Сложно судить, насколько этот запрет был эффективен как средство сокрытия крестьянской трагедии. С одной стороны, не допуская иностранцев в голодающие районы, советская власть получала железобетонный аргумент, что голода и умирающих своими глазами никто не видел. С другой стороны, запрет доказывал, что Москве было что скрывать. Помимо этого, хотя советский режим и претендовал на то, чтобы контролировать всё и вся, добиться этого он, очевидно, не мог, и, как пишут современные историки, его обратной стороной был хаос. В нашем случае это означало, что отдельные смельчаки могли беспрепятственно попасть в зону голода и провести там достаточное количество времени, чтобы разобраться в происходящем.

И такие смельчаки не замедлили появиться. Первые широко дискутируемые и получившие действительную известность репортажи, где «недостаток продовольствия» прямо назывался голодом, влекущим небывалые страдания и высокую смертность, были опубликованы в марте 1933 г. и принадлежали британцам М. Маггериджу и Г. Джонсу.

М. Маггеридж прибыл в Советский Союз в сентябре 1932 г., будучи убежденным сторонником советского эксперимента. Столкнувшись с бытовыми трудностями и понаблюдав за жизнью в Москве, он очень быстро лишился иллюзий и решил посетить районы, где, по слухам, бушевал голод. Сделать это ему удалось довольно легко – в марте 1933 г. он, никому ничего не сказав, сел в поезд и отправился в Украину и на Северный Кавказ. Увиденное потрясло и возмутило его, и англичанин написал для «Манчестергардиан»

три статьи, которые смог переправить на Запад дипломатической почтой без прохождения советской цензуры. Эти статьи были опубликованы 25, 27 и 28 марта 1933 г. без указания фамилии автора.

Британский журналист без тени сомнения заявлял, что голод был организованным, и приводил в доказательство разговоры с крестьянами, которые жаловались на то, что у них все отобрали, а с началом коллективизации они значительно обеднели. Он утверждал, что имел место не только голод, но что велась настоящая война против крестьянства, ситуация в голодающих районах, особенно на Северном Кавказе, напоминала военную оккупацию [10–12].

Спустя два дня после публикации безымянных статей М. Маггериджа появился сенсационный репортаж о голоде в СССР, у которого имелся автор – другой британский журналист, выходец из Уэльса, Г. Джонс. Он отправился в Украину нелегально и, запасшись продовольствием, проделал трехнедельное пешее путешествие по Харьковской области. За это время он посетил множество деревень и двенадцать колхозов. Свободно разговаривая по-русски, Г. Джонс не имел языкового барьера при общении с местным населением. Результатом путешествия по голодающей Украине стало выступление Г. Джонса на пресс-конференции в Берлине 29 марта и последующая публикация 30 марта в ряде газет статьи, которая, как считается, наиболее остро подняла вопрос о голоде и вызвала всплеск общественного интереса. Г. Джонс заявлял, что политика коллективизации и сопротивление ей со стороны крестьян привели Россию к худшей катастрофе со времен голода 1921 г., который унес жизни жителей целых районов [7].

После вызванного Г. Джонсом резонанса издатели ведущих газет обратились к своим московским корреспондентам за разъяснениями. Ответом Г. Джонсу и западной общественности стала статья У. Дюранти «Русские голодны, но не голодают». Эта статья является одним из самых известных эпизодов в истории освещения голода, часто цитируемой как современниками, так и историками. Она представляет собой эталон виртуозного использования эвфемизмов, недоговоренности, полуправды и цинизма и написана с завидной логичностью аргументации. Так, У. Дюранти перечеркивал явное преимущество Г. Джонса, заключавшееся в его командировке в Украину, заявлением, что СССР – это огромная страна и поездка к месту событий не могла дать возможности составить объективное мнение об общем положении дел. Непосредственно о голоде корреспондент «Нью-Йорк таймс» писал: «Настоящего голода или смертей в результате голода нет, но есть широко распространенная смертность из-за болезней вследствие плохого питания. Одним словом, в некоторых районах – Украине, Северном Кавказе, Поволжье – условия определенно плохи. Остальная часть страны на ограниченном пайке, ничего сверх того. Условия сложные, но голода нет» [6]. В чем разница между высокой смертностью

из-за плохого питания и голодом, сказать невозможно, но для зарубежной аудитории, не представлявшей себе, что такое Советский Союз и каковы там условия жизни, простой констатации, что голода нет, было достаточно.

Такая интерпретация устраивала и советскую власть. Тактика полуотрицания была намного эффективнее, чем могло бы быть утверждение о полном благополучии в сельском хозяйстве, выглядевшее совершенно неправдоподобным.

Еще одним журналистом, который был на стороне Москвы, был Луис Фишер. В отличие от У. Дюранти, он однозначно поддерживал Советы в силу личных убеждений. Будучи идеалистом, Л. Фишер представлялся, с одной стороны, гораздо более независим в своих суждениях, чем его коллега из «Нью-Йорк Таймс», но, с другой, он был искренним защитником советского строя и очень хотел верить в успех строительства социализма. С февраля по май 1933 г. Л. Фишер разъезжал с выступлениями по Соединенным Штатам, где, помимо прочего, критиковал Г. Джонса. В частности, ставя под сомнение оценку количества жертв голода в миллион человек, он говорил: «Кто их считал? Как может кто-то пройти по стране и насчитать миллион человек? Конечно, люди там голодны, отчаянно голодны. Россия превращается из сельскохозяйственной страны в индустриальную. Это все равно как начать свое дело, имея маленький стартовый капитал» [3, с. 157]. Хотя и для современников, и для некоторых историков У. Дюранти и Л. Фишер являются самыми последовательными апологетами СССР, отрицавшими голод с гораздо большим рвением, чем того требовала советская цензура, последний значительно уступал во влиянии на общественное мнение.

Когда У. Дюранти искусно высмеял и выставил выдумщиком Г. Джонса, другие аккредитованные в Москве журналисты не выступили в защиту последнего. В качестве основной причины остракизма «маленького человека» называют арест по обвинению во вредительстве и саботаже шестерых англичан, сотрудников компании Метро-Викерс. Не желая обострять отношения с властями, журналисты были вынуждены обходить острые углы.

Запрет на посещение голодающих районов действовал до сентября 1933 г., когда был получен хороший урожай и голод отступил. Первым удостоился чести посетить Украину и Северный Кавказ У. Дюранти, опередивший свои коллег на две недели. Увиденное расходилось с содержанием его статей и было ужасающим. По возвращении в Москву корреспондент «Нью-Йорк Таймс» в частных беседах рассказывал, что количество жертв достигало 7 млн, а Посольству Великобритании он вообще представил отчет, из которого следовало, что от голода могли погибнуть 10 млн человек.

Примечательно, что журналист, который сыграл важнейшую роль в сокрытии голода, называл самую большую и самую реалистичную цифру его жертв.

Тем не менее в своих статьях У. Дюранти делал акцент на хорошем новом урожае. 14 сентября 1933 г. в «Нью-Йорк Таймс» была опубликована статья под названием «На Северном Кавказе изобилие», где У. Дюранти рапортовал: «Использование слова “голод” в отношении Северного Кавказа – полнейший абсурд. Небывало большой урожай собирается так быстро, как только тракторы, лошади, быки, мужчины, женщины и дети могут работать. В яслях и детских садиках пухлые малыши. Дети постарше присматривают за толстыми телятами или пасут скот... На деревенских рынках в избытке имеются яйца, фрукты, птица, овощи, молоко и масло, которые продаются по ценам значительно ниже, чем в Москве. Ребенок может увидеть, что здесь не голод, а изобилие» [4].

Правда, об Украине У. Дюранти был вынужден писать более сдержанно, прибегая к эвфемизмам и смещая акцент с самого голода на вызвавшие его причины, т. е. доказывая, что крестьяне сами виноваты. В частности, он утверждал: «В начале прошлого года в условиях угрозы войны на Дальнем Востоке власти взяли слишком много зерна с украинских крестьян. В это же время многие крестьяне думали, что они могут изменить начатую Коммунистической партией коллективизацию, отказываясь сотрудничать. Два обстоятельства – побег одних крестьян и пассивное сопротивление других – стали причинами очень плохого урожая в прошлом году, часть которого даже не собрали. Ситуация зимой, несомненно, была тяжелой» [5].

Вслед за У. Дюранти возможность посетить голодавшие районы получили и другие журналисты, которые, разумеется, могли увидеть последствия голода, которые никак не напоминали благополучие. Некоторые журналисты по возвращении домой пытались рассказать о том, что знали о голоде, но безуспешно. В первых, на фоне голоса У. Дюранти их голоса звучали неубедительно. Во-вторых, критерием качественной работы журналиста является его способность обеспечить читателя самыми свежими новостями, и русская пословица «После драки кулаками не машут» как нельзя более точно характеризует эффективность запоздалых попыток рассказать о голоде. Каждый день в мире случалось множество событий, и у большинства читателей не было ни возможности, ни желания отслеживать то, что уже закончилось.

Причины, по которым голод в СССР оставался по большей части неизвестен на Западе, носили субъективный и объективный характер. Прекрасно понимая, что за неугодной статьей может последовать высылка из страны, московские корреспонденты не хотели рисковать остаться без работы. Очень вовремя проходил процесс над инженерами Метро-Викерс. Решиться на смелый репортаж о голоде и оказаться не у дел в освещении суда над британцами было, по словам Ю. Лайонса, профессиональным самоубийством [8, с. 576]. Вдобавок к этому, на стороне Москвы был У. Дюранти, чей авторитет был намного весомей, чем

авторитет всех его коллег вместе взятых, поэтому поступок в духе Г. Джонса мог быть оценен разве только историками.

Честным новостям из СССР могли оказаться не рады и дома. Многие западные интеллектуалы сочувственно относились к Советскому Союзу и использовали свое влияние, чтобы не допустить его дискредитации. В начале 1930-х гг. улучшается отношение к СССР и на политическом уровне. Впереди замаячила угроза прихода к власти нацистов в Германии, и Советский Союз с его антифашистской риторикой и инициативами превратился в потенциально ценного союзника. Администрация ставшего в марте 1933 г. новым американским президентом Ф. Д. Рузвельта была настроена на сотрудничество с Москвой. При таких обстоятельствах было удобней обращаться внимания на тревожные новости из СССР, достоверность которых к тому же оставалась под вопросом.

В ноябре 1933 г. У. Дюранти сопровождал наркома иностранных дел М. Литвинова в его поездке в Соединенные Штаты. США признали Советский Союз, и не последнюю роль в этом сыграло замалчивание голода. На банкете по случаю установления дипломатических отношений между странами около 1700 гостей стоя аплодировали самому влиятельному московскому корреспонденту У. Дюранти, и, по словам одного репортера, создавалось впечатление, что «Америка в приступе познания признавала и Россию, и Уолтера Дюранти» [13, с. 59].

Список литературы

1. *Carynyk, M.* The New York Times and the Great Famine [Electronic resource] / M. Carynyk. – Mode of access: <http://www.ukrweekly.com/old/archive/1983/378320.shtml>. – Date of access: 20.04.2016.
2. *Chamberlin, W. H.* Soviet Taboos / W. H. Chamberlin // Foreign Affairs. – 1935. – № 13. – Mode of access: <https://www.foreignaffairs.com/articles/russian-federation/1935-04-01/soviet-taboos>. – Date of access: 20.04.2016.
3. *Crowl, J. W.* Angels in Stalin's Paradise. Western Reporters in Soviet Russia, 1917 to 1937, a Case Study of Louis Fischer and Walter Duranty / J. W. Crowl. – University Press of America, 1982. – 232 p.
4. *Duranty, W.* Abundance Found in North Caucasus / W. Duranty // The New York Times. – 1933. – September 14. – P. 14.
5. *Duranty, W.* Big Soviet Crop Follows Famine / W. Duranty // The New York Times. – 1933. – September 16. – P. 14.
6. *Duranty, W.* Russians Hungry, But Not Starving / W. Duranty // The New York Times. – 1933. – March 31. – P. 13.
7. *Jones, G.* Famine grips Russia Millions Dying. Idle on Rise, Says Briton [Electronic resource] / G. Gareth // New York Evening Post. – 1933. – March 29. – Mode of access: http://www.garethjones.org/soviet_articles/millions_dying.htm. – Date of access: 20.04.2016.
8. *Lyons, E.* Assingment in Utopia / E. Lyons. – N. Y.: Harcourt, Brace, 1937. – 658 p.
9. *Mahoney, B. S.* Dispatches and Dictators: Ralph Barnes for the Herald Tribune / B. S. Mahoney. – Oregon State University Press, 2002. – 320 p.
10. *Muggeridge, M.* The Soviet and the Peasantry: an Observer's Notes / M. Muggeridge. Part I // The Manchester Guardian. – 1933. – 25 March. – P. 13–14.
11. *Muggeridge, M.* The Soviet and the Peasantry: an Observer's Notes. Part II / M. Muggeridge // The Manchester Guardian. – 1933. – 27 March. – P. 9–10.
12. *Muggeridge, M.* The Soviet and the Peasantry: an Observer's Notes. Part III / M. Muggeridge // The Manchester Guardian. – 1933. – 28 March. – P. 9–10.
13. *Tzouliadis, T.* The Forsaken: An American Tragedy in Stalin's Russia / T. Tzouliadis. – Penguin Books, 2009. – 448 p.



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

STUDIA HISTORICA EUROPAE ORIENTALIS

ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ИСТОРИИ ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ. ВЫПУСК 8

В научном сборнике представлены актуальные исследования белорусских и зарубежных ученых, посвященные широкому кругу проблем истории Восточной Европы в Средние века и раннее Новое время. Сборник включен ВАК Республики Беларусь в перечень научных изданий для опубликования результатов диссертационных исследований по историческим наукам.

Адресуется студентам, аспирантам, преподавателям и научным работникам, а также всем, кто интересуется историей восточных славян.

Обложка мягкая, 298 с.
Цена 10 белорусских рублей



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.

Концептуалізацыя інфармацыйнай сферы ў ўмовах глобалізацыі

Н. Н. Левчук,

начальнік навучна-даследавальскага аддзела
(проблем ваеннай безапаснасці)
навучна-даследавальскага ўправлення
(ваенна-гуманітарных даследаванняў),
кандыдат палітычных навук,
НИИ Вооруженных Сил

Концептуалізацыя інфармацыйнай сферы яўляецца неад'емлемым атрыбутам фарміравання паняццыйнага апарата для навучнага апісання працэса глабалізацыі. Інфармацыйная сфера актывна вліяе «на становішча пазнавальнай, палітычнай, эканамічнай, абароннай і другіх складалючых развіцця і безапаснасці» [1] соцыума. У рамках естэсвенна-навучнага падхода інфармацыйную сферу прынята разглядаць у якасці неад'емлемой часткі антрапосферы [1].

Развіццё інфосферы сёння характарызуецца рэзкім павышэннем значнасці інфармацыі і знанняў, ростам долі інфармацыйных прадуктаў і ўслуг у аб'ёме ВВП дзяржаў. Інфосфера стала структураабраўючым фактарам у жыцці грамадства, працэс яе пастаяннага развіцця дазваляе гаварыць аб фарміраванні глабальнага інфармацыйнага прастранства, вовлекаючага ў сваю структуру ўсіх і кожнага.

Учытваючы стреміцельнае развіццё тэхналагічных магчымасцей чалавечасва, звязаны з гэтым рэзкім рост сетавой звязнаснасці, яе інтэрпретацыйныя граніцы следуе развіцця да паняцця ноасферы, котрая, на наш выгляд, яўляецца вышэйшай формай рэалізацыі феномена інфосферы. Разумная дзейнасць чалавек а яўляецца неад'емлемой часткай яе онталогічнай цэласнасці.

В інтэрпретацыі аднаго з аўтараў ўчына о ноасферы акадэміка В. І. Вернадскаго прадпосылкамі яе фарміравання яўляецца працэс, котры мы сёння называем глабалізацыяй, но яго прызнакі былі очеіднымі для найбалее дальновідных мысліцеляў еше в начале XX в. По мненію В. І. Вернадскаго, чалавечасва ўже тогда «стало адным целым». Мировая історыя ахватила как єдиноє целое весь земной шар, совершенно покоччила с уединенными, мало звязимыми друг от друга культурными історычэскими областями прошлого. Уже тогда не было «ни аднаго клочка Земли, где бы чалавек не мог прожыть, ели б это было ему нужно». Еше адін прызнак глабалізацыі, на котры в свое время абратіл вніманіе В. І. Вернадскі, – прабраваанне срсдств звязі і абмена.

Ноасфера, по яго мненію, – это єдиноє організаванное целое, все часті котрого на самых разлічных урвнях гармонічно звязаны і дзейсвуют согласаванно друг с другом. Неабходымым ўсловіем такой звязнасці яўляецца быстрая, надежная, преодолевающая самые большие расстоанія звязь между этими частями, пастаянно ідушій матэрыяльній абмен между ними, всесторонній обмен інфармацыяй. Дальнейшее развіццё ноасферы прадпалагае столь коренное прабраваанне чалавеком акружающей яго прыроды, что ему никак не обойтись без колосальных количеств энергии [2]. Обозначенные еше в первой половине XX в. прызнакі глабалізацыі в савременных ўмовах асылают нас к зарождающемуся шестому тэхналагічэскому ўкладу, котры будэ оперіраваць інфармацыйными працэсамі якасвенно новаго ўрвня.

Уже видны ключевые наравлення развіцця даннаго ўкладу. Это основанные на дасціженіях молекулярной біялогіі і генной інженеріі біотэхналогіі, нанотэхналогіі, сисемы іскусственаго інтэлекта, глабальныя інфармацыйныя сеты і інтэгріраван-

ные высокоскоростные транспортные системы. Их реализация обеспечивает многократное повышение эффективности производства, снижение его энерго- и материалоемкости. Дальнейшее развитие получат гибкая автоматизация производства, космические технологии, производство конструкционных материалов с заранее заданными свойствами, атомная промышленность, авиаперевозки.

Рост атомной энергетики будет дополнен расширением сферы использования водорода и бурным ростом солнечной энергетики. Шестой (зарождающийся) технологический уклад основывается на применении нанотехнологий, оперирующих на уровне одной миллиардной метра и способных менять строение вещества на молекулярном и атомном уровне, придавая ему принципиально новые свойства, а также проникать в клеточную структуру живых организмов, видоизменяя их. Наряду с качественно более высокой мощностью вычислительной техники нанотехнологии позволяют создавать новые структуры живой и неживой материи, вырабатывая их на основе алгоритмов самовоспроизводства [3]. Скорее всего, информационная сфера в условиях шестого технологического уклада будет базироваться на коммуникационных сетях нового уровня с прорывными возможностями скорости передачи информации.

Нечто подобное уже наблюдалось во второй половине XX в., когда стремительное развитие новых информационных и телекоммуникационных технологий стало движущей силой информационной и научно-технической революции. В результате коммуникационная составляющая стала неотъемлемым элементом социально-политических, экономических, военных систем, что обусловило ее качественно новую роль в структуре современной цивилизации. Э. Тоффлер в подобных изменениях увидел возникновение цивилизации третьей волны (постиндустриальной), которая пришла на смену цивилизациям первой волны (аграрной) и второй (индустриальной). Он стал одним из провозвестников постиндустриального общества, разделив историю человечества на технологические волны: «Одна технологическая волна сменяет другую, за сменой технологий происходит смена общественных формаций. У каждой технологической волны есть свой ключевой продукт, а могущество стран и общественных объединений зависит от обладания и контроля над ним. В древнем обществе и средних веках таким продуктом была земля, в индустриальную эпоху – товарные рынки сбыта и сырье. В постиндустриальном обществе в фазе третьей технологической волны ключевым продуктом стала информация» [4, с. 30].

Э. Тоффлер утверждал, что самым важным (и неистощимым) сырьем для цивилизации третьей волны станет информация, т. е. роль информации возрастет настолько, что она посредством коммуникационных инструментов будет способна влиять на трансформацию общественных систем и даже вы-

зывать глобальные экономические потрясения [4, с. 30]. Как и предсказывал Э. Тоффлер, социальные перемены в информационную эпоху происходят благодаря воздействию на воображение, когда манипулирование значимыми символами приобретает целенаправленный глобальный характер. Не исключено, что стремительное развитие нанотехнологий позволит ввести в классификацию Э. Тоффлера понятие цивилизации четвертой – посткоммуникационной – технологической волны. Однако ноосфера все равно будет оставаться ключевым атрибутом ее смыслообразующего комплекса. Четвертая волна будет означать в первую очередь новый технологический рывок в средствах, формах и способах передачи информации.

Общественные трансформации в ходе информационной революции во второй половине XX в. тоже были обусловлены широким применением средств передачи информации качественно нового уровня. Технологический рывок информационной революции заключался в «замене механических, электрических и электромеханических средств на электронные средства производства и коммуникации. Связь на производстве и в быту стала базироваться на электронных носителях. Компьютеры не только повсеместно распространились, но и революционизировали промышленность, экономику, науку и образование. Произошла миниатюризация компьютерной техники при многократном увеличении быстродействия вычислительных мощностей. Знания, как общего плана, так и узкоспециальные, стали важнейшим ресурсом в развитых странах» [5, с. 53], инновации – самым эффективным средством прогрессивных изменений, а теоретическое знание – наиболее востребованным ресурсом постиндустриального общества. Понятие глобальной коммуникации стало ключевым в смыслообразующем комплексе информационной сферы.

Информационные сети, основанные на передовых электронных технологиях, обусловили новое качество коммуникационного взаимодействия в инфосфере, превратившейся в «высокотехнологичную сферу производства, преобразования и потребления информации» [1]. Сети приобрели глобальный характер, включив не только Интернет, но и объединив космические и телекоммуникационные каналы связи, обмена, производства и распространения информации, организованные системно-сетевым образом между странами (правительствами), регионами, крупными международными корпорациями, средними и мелкими предприятиями, домохозяйствами, между отдельными абонентами [6]. Таким образом, технологический ресурс развития инфосферы характеризуется в первую очередь развитием компьютерных и телекоммуникационных технологий (information technology), которые наряду с данными (data), информацией (information), знанием (know-edge) являются ее системообразующими элементами [7].

Информация, понимаемая как высокотехнологичные данные, и ее ускоряющееся производство представляются сущностным атрибутом функционирования информационной сферы. Ее концептуальная модель реализуется в образе ризомы по принципу взаимодействия всех субъектов со всеми, когда «каждое плато может быть прочитано с любого места и находиться в соединении с каким угодно другим местом», где под плато подразумевается «любое множество, соединимое с другими» [8].

Термин «ризома» взят Ж. Делезом и Ф. Гваттари из ботаники и введен в широкий оборот социальных наук в 1976 г. в рамках философского дискурса постмодернизма. В ризоме «существуют структуры дерева или корней, но верно и обратное: ветка дерева или сегмент корня могут начать распускаться в ризому» [8]. С позиций глобализационной логики метафора «клубней вместо корней» предполагает, что пространство интенсивностей формирует расширяющуюся сферу, генерирующую потоки информации. Это и есть информационная сфера.

Ризома позволяет моделировать ноосферную структуру глобализации, которая предстает не просто как всемирная экономическая, политическая и культурная интеграция и унификация, а как процесс, основанный на парадигме расширения информационной сферы и одновременного социального «сжатия пространств», предполагающего повышение уровня сетевой взаимозависимости. Глобальные трансформации, которые имеют комплексный многоуровневый характер, стали значимым контекстом развития современной цивилизации. По определению М. Калдор, глобализация предполагает резкий рост взаимосвязанности государств, развертывание системы глобального управления, появление большого числа движений, групп, сетей и организаций, которые участвуют в глобальных и транснациональных общественных дискуссиях, ставящих под вопрос абсолютный приоритет государства [9]. Это еще и феномен системной связности процесса глобализации, сетевое пространство формирования информационной сферы, которая превращается и в сферу государственных интересов.

В результате глобализации растет взаимозависимость субъектов коммуникационного взаимодействия, характеризуемая «социальной теснотой». Неотъемлемый атрибут данного процесса – революционное развитие социальных сетей, реализуемое в феномене новейшей коммуникативной (твиттерной) революции. Широкое распространение социальных сетей, в частности блогосферы, ресурсов Facebook, LinkedIn, Twitter, Myspace, Youtube, формирует практический дискурс коммуникационного взаимодействия на глобальном уровне, вследствие чего наблюдается резкое повышение сетевой деловой активности. При этом стимулирование продаж товаров и услуг представляется модельной технологией продвижения политических идей и мотивирования социальной активности.

В сетевой системе координат «глобальный социум» лишь по форме представляет собой целостный непротиворечивый феномен. По существу же он предопределяет нарастание внутренних глобальных антагонизмов: техно-информационные параметры глобализации породили еще большие социальные и социокультурные противоречия. Происходит глобальная концентрация капитала, что неизбежно будет сопровождаться попытками глобальной концентрации политической власти, а это означает поглощение национальных суверенитетов. Подобному американизированному типу глобализации необходимо оказывать сопротивление, но это возможно лишь для инновационно ориентированных блоков государств с мощной цивилизационной идентичностью.

Структура информационной сферы сегодня выстраивается таким образом, что «генерирование, обработка и передача информации становятся фундаментальными источниками производительности и власти. С одной стороны, все более отчетливо проявляется глобальный характер научного прогресса, не знающего национальных границ, осуществляется обмен идеями и учеными. Формируются общие контуры системы непрерывного образования, ориентированного на креативную педагогику и опирающегося на высокоэффективные информационные технологии, развивается международный обмен культурными ценностями. С другой – при помощи глобальных информационных сетей распространяется обезличенная, лишенная национального содержания массовая антикультура, размываются традиционные нравственные устои и семейные узы. Одновременно наблюдаются противоположные тенденции дифференциации, возрождения и обособления национальных культур, разнообразия педагогических школ и индивидуализации процесса образования, появления новых религиозных сект и течений, усиления самобытности семьи и личности. Негативные тенденции в условиях широкого распространения телекоммуникаций и Интернета постепенно берут верх, порождая новую волну унификации и стандартизации в духовной сфере» [10, с. 11]. Социокультурная пустота актуализирует проблему субъектной идентичности в информационной сфере, в океане которой человеческая индивидуальность попросту растворяется, что приводит к обратной реакции «поиска идентичности» в условиях виртуальной реальности.

Стремительное увеличение сетевой активности обуславливает социальные организованности, в рамках которых идентичность субъектов проявляется в процессе диалога. Но в интернет-пространстве диалог имеет, как правило, обезличенный характер, зачастую он основывается на измененной личностной субъектности. Нескончаемый сетевой форум представляется такой формой коммуникационного взаимодействия, при которой субъекты

Сети идентифицируются как социальные акторы. В их роли выступают не только отдельные люди, но и социальные сообщества, государства, коалиции государств и международные организации, нации и народы (а также другие этно-политические субъекты), партии и религиозно-общественные движения, транснациональные корпорации и государственные субъекты экономики, международные политические структуры и террористические организации.

Общественная значимость социального актора предопределяется его позиционированием в информационно-коммуникационной сфере, при этом любая локальная социосистема в постиндустриальную эпоху так или иначе проецирует на себя организационные формы глобальной экономики, диктующей стандарты технологической конкурентоспособности. В современном мире все страны разделяются на государства постиндустриального ядра и постиндустриальной периферии. Коллективное обладание суммой технологий с учетом фазового перехода к новому технологическому укладу предопределяет позиционирование государства или блока государств в мировом разделении труда [11]. Прибыль увеличивается за счет снижения издержек производства на отдельной группе предприятий. Источник более высокой производительности труда создается, как правило, за счет применения новых технологий, совершенствования методов организации производства. Сегодня в мировой повестке уже стоят нанотехнологии.

В условиях глобализации для поддержания конкурентоспособности транснациональными корпорациями постоянно внедряются все новые и новые опережающие технологии. Социальные издержки этого процесса проявляются в том, что принцип получения максимальной прибыли на основе избыточной прибавочной стоимости постоянно распространяется на все сферы жизни общества, что породило такое явление, как общество потребления. Оно предполагает создание не только новых предметов потребления, но и самих потребностей, которые формируются в коммуникационном пространстве информационной сферы.

Ноосферный подход в своей первооснове отторгает безудержное массовое стремление к потреблению, на котором базируется получение сверх-

прибылей. Игнорирование ноосферных принципов социализации в условиях глобализации ведет к социальному катаклизму. Все это позволяет рассматривать инфосферу как структурообразующий фактор социального поля, в котором находят воплощение как созидательный политический дискурс, так и общественные противоречия, борьба за ресурсы, а также любые конфликтные взаимоотношения между социальными акторами. С технологической точки зрения информационная сфера представляет собой сетевое пространство интенсивностей, генерирующее потоки информации. В обозримой перспективе эволюция информационной сферы будет предопределять основные черты социокультурного облика человечества.

Список литературы

1. Соловьев, И. В. О происхождении и содержании понятия «Инфосфера». Инфосфера как объект исследования наук об информации / И. В. Соловьев // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 6. – С. 66–71.
2. Вернадский, В. И. Несколько слов о ноосфере / В. И. Вернадский // *Успехи современной биологии*. – 1944. – № 18, вып. 2. – С. 113–120.
3. Нанотехнологии как ключевой фактор нового технологического уклада в экономике / под ред. С. Ю. Глазьева, В. В. Харитоновой. – М.: Тривант, 2009.
4. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 1999. – 776 с.
5. Буряк, В. Глобальное гражданское общество & сетевые революции / В. Буряк. – Симферополь: ДАЙПИ, 2011. – 152 с.
6. Gleick, J. *The Information: A History, a Theory, a Flood* / J. Gleick. – N. Y.: Pantheon, 2011. – 544 p.
7. Porter, A. *The Information Revolution: Current and Future Consequences* / A. Porter, W. H. Read. – Westport, Connecticut.: Praeger, 1998. – 308 p.
8. Делез, Ж. Ризома / Ж. Делез, Ф. Гваттари // *Философия эпохи постмодерна: сб. переводов и рефератов* / сост. А. Р. Усманова. – Минск: Красико-принт, 1996. – С. 6–31.
9. Kaldor, M. *Idea of Global Civil Society* / M. Kaldor. – *International Affairs*, 2003. – 583 p.
10. Яковец, Ю. В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций / Ю. В. Яковец. – М.: Экономика, 2003. – 441 с.
11. Слука, А. Г. Ідэалогія беларускай дзяржаўнасці (метадалогія фарміравання) / А. Г. Слука. – Мінск: РІВШ, 2007. – 334 с.

Аннотация

В статье раскрывается смыслообразующий комплекс информационной сферы в условиях глобализации. Информационная сфера представлена как сетевое пространство интенсивностей, генерирующее потоки информации. В такой интерпретации она синтезирует не только сумму технологий информационного обмена, но и социальный комплекс коммуникационного взаимодействия.

Summary

In article the semantic complex of the information sphere in the conditions of globalization reveals. The information sphere is provided as the network space of intensiveness generating information flows. In such interpretation it synthesizes not only the amount of technologies of information exchange, but also a social complex of communication interaction.

Ретроспективный анализ нормативной правовой базы Республики Беларусь по вопросам взаимодействия государственных органов с Белорусской Православной Церковью в сфере образования

перей Димитрий Ворса,

настоятель прихода храма в честь священномученика Владимира Хираско в городе Минске

Несмотря на то, что «Церковь и государство имеют различную природу и происхождение» [1, с. 817] и разные цели («целью Церкви является вечное спасение людей, цель государства заключается в их земном благополучии» [1, с. 818]), существуют сферы их плодотворного сотрудничества друг с другом. Одна из них – образование.

Как писал епископ Никодим, «Церковь не есть царство от мира сего, но она в мире и члены ее должны быть в то же время членами и государства, следовательно, подлежать как церковным, так и гражданским законам» [2, с. 654].

Распад СССР и обретение суверенитета Республикой Беларусь в 1991 г. привели к оживлению религиозной жизни граждан, что нашло отражение в нормативных правовых документах страны.

Белорусская Православная Церковь (БПЦ) стала субъектом правовых отношений, и государством было регламентировано сотрудничество с данным субъектом. Началось формирование более глубокого понимания места религии в развитии общества, ее влияния на культуру, нравственность, осознание ее востребованности в современном обществе.

Государство перешло с позиции отделения от Церкви к принципу построения взаимоотношений с религиозными организациями с учетом их влияния на формирование духовных, культурных и государственных традиций белорусского народа (ст. 16 Конституции Республики Беларусь) [3].

В Конституции закреплены ответственность государства за сохранение духовного наследия (ст. 15), гарантии прав на духовное развитие молодежи (ч. 6 ст. 32), обязанность каждого беречь духовное наследие и другие национальные ценности (ст. 54).

Появилась возможность реального сотрудничества Церкви и государства в сфере образования.

Первым нормативным правовым актом в данной области стало Соглашение о сотрудничестве между Министерством образования и науки Республики Беларусь и Белорусским Экзархатом (20 сентября 1996 г.). Им была признана необходимость:

- возрождения традиции гармонии морально-нравственного и рационально-информационного образования;
- разработки концепции и программы взаимодействия, а также его условий, принципов и методов;
- преподавания в учреждениях образования республики теологических, религиозно-этических и религиозно-познавательных предметов;
- привлечения к рецензированию учебных программ и пособий, имеющих разделы, связанные с историей религии, специалистов по представлению БПЦ.

В дальнейшем взаимодействие Церкви и государства в области образования нашло свое отражение:

- в Законе Республики Беларусь «О свободе совести и религиозных организациях» (в ред. 2002 г.) [4]. В ст. 9 разрешено учреждениям образования в вопросах воспитательной деятельности на основании письменных заявлений родителей или лиц, их заменяющих (самых совершеннолетних обучающихся), во внеучебное время взаимодействовать с зарегистрированными религиозными организациями с учетом их влияния на формирование духовных, культурных и государственных традиций белорусского народа;

• Законе Республики Беларусь «Об образовании» (в ред. 2002 г.) [5], которым в целях решения задач воспитания учащейся молодежи было разрешено взаимодействие учреждений образования с зарегистрированными религиозными организациями во внеурочное время. Основанием для начала сотрудничества служат письменные заявления законных представителей учащихся (или самих совершеннолетних обучающихся) (ст. 1). Закон утратил силу в связи со вступлением 1 сентября 2011 г. Кодекса Республики Беларусь об образовании.

Большим шагом к плодотворному взаимодействию стало подписание в 2003 г. Соглашения о сотрудничестве между Республикой Беларусь и Белорусской Православной Церковью. В нем Церковь признается государством одним из важнейших социальных институтов, чей исторический опыт, духовный потенциал и многовековое культурное наследие оказали в прошлом и оказывают в настоящем существенное влияние на формирование духовных, культурных и национальных традиций белорусского народа. В документе также утверждается, что духовные и культурные ценности, хранимые Церковью, представляют собой составную часть исторического достояния Беларуси и национального самосознания, а взаимодействие с Церковью выступает важным фактором общественной стабильности, гражданского единства и межконфессионального мира на белорусской земле (ст. 1).

В рассматриваемом Соглашении определены основные направления сотрудничества:

- общественная нравственность;
- воспитание и образование;
- культура и творческая деятельность;
- охрана, восстановление и развитие исторического и культурного наследия;
- здравоохранение;
- социальное обеспечение;
- милосердие;
- благотворительность;
- поддержка института семьи, материнства и детства;
- попечение о лицах, находящихся в местах лишения свободы;
- воспитательная, социальная и психологическая работа с военнослужащими;
- охрана окружающей среды (ст. 3).

Для решения организационных вопросов, связанных с осуществлением эффективного взаимодействия, Соглашение рекомендует, начиная с 2003 г., соответствующим республиканским органам государственного управления, иным государственным органам принимать по указанным направлениям совместные программы с БПЦ. При этом ответственность за сотрудничество со стороны государства в сфере образования и воспитания возлагается на Министерство образования Республики Беларусь.

В развитие этого решения в 2004 г. была принята первая Программа сотрудничества между Министерством образования Республики Беларусь и Бело-

русской Православной Церковью на 2004–2006 гг., в 2007 г. – Программа сотрудничества на 2007–2010 гг., в 2011 г. – Программа сотрудничества на 2011–2014 гг., в 2015 г. – Программа сотрудничества на 2015–2020 гг. Документы предполагают объединение усилий органов управления образованием, учреждений образования, религиозных организаций БПЦ и общественных объединений для воспитания нравственно зрелой, духовно развитой личности, осознающей свою ответственность за судьбу Отечества и народа, и предусматривают реализацию комплекса совместных мероприятий, направленных:

- на развитие гуманитарного, в том числе теологического и религиозно-педагогического, образования в Республике Беларусь;
- разработку содержания воспитания и гуманитарного образования в учреждениях образования;
- проведение совместных научных исследований по культурологической, духовно-нравственной, религиозно-философской, церковно-исторической и психолого-педагогической тематике;
- нормативное правовое, научное, организационное, кадровое, информационное и методическое обеспечение сотрудничества Министерства образования Республики Беларусь и БПЦ.

Решением Министерства образования Республики Беларусь и Экзархата Белорусской Православной Церкви созданы Координационный совет и Рабочая группа по сотрудничеству, в состав которых вошли сотрудники министерства, учреждений образования и представители Белорусской Православной Церкви.

С 2004 г. подписаны программы сотрудничества между облисполкомами, Мингорисполкомом и БПЦ. В процесс сотрудничества активно включились местные исполнительные и распорядительные органы, епархии и благочиния БПЦ.

Отдельные аспекты взаимодействия учреждений образования с религиозными организациями регламентировались инструктивно-методическими письмами Министерства образования Республики Беларусь.

Так, например, инструктивно-методическим письмом от 6 июня 1996 г. № 12-13/16 «Об организации религиозными общинами детских оздоровительных лагерей» регламентировалось комплектование детьми оздоровительных лагерей, открываемых религиозными общинами (организациями), исключительно по заявлениям родителей (лиц, их заменяющих) с обязательным указанием их согласия на религиозное обучение и воспитание несовершеннолетних в период пребывания в лагере. Также был введен запрет деятельности в оздоровительных лагерях иностранных проповедников и миссионеров, не имеющих специального разрешения Совета по делам религии при Кабинете Министров Республики Беларусь.

Инструктивно-методическим письмом от 16 сентября 1997 г. № 12 3/363 «Об отношении государственных учебно-воспитательных учреждений к религиозному обучению и воспитанию учащихся»

Министерство образования Республики Беларусь констатировало факт прекращения в учебно-воспитательных учреждениях республики учебной и внеучебной воспитательной деятельности по научно-атеистическому воспитанию и обучению, формированию атеистической убежденности учащихся; обратило внимание педагогических коллективов на необходимость активизации и совершенствования работы по ознакомлению учащихся с религиозно-атеистической проблематикой, учитывая растущий интерес учащихся и их родителей к вопросам религии; рекомендовало органам образования и учебно-воспитательным учреждениям для обеспечения учащейся молодежи знаниями, навыками, опытом по проблемам религиоведения шире использовать возможности факультативных курсов.

В инструктивно-методическом письме от 23 августа 2000 г. № 12 4/414 «Рекомендации по организации воспитательной работы» отмечено, что «в решении вопросов обучения и воспитания школьников и студенческой молодежи органы управления, руководители учреждения образования должны больше внимания уделять взаимодействию с теми социальными институтами, которые в нынешних непростых условиях способны повышать результативность работы, обеспечить ее на перспективу. Одними из таких социальных институтов, которые пользуются в обществе растущим авторитетом, являются традиционные конфессии, в первую очередь христианские».

Особую роль в противодействии деятельности в учреждениях образования деструктивных религиозных сект сыграло инструктивно-методическое письмо от 14 июня 1999 г. № 12-4/566 «О взаимоотношениях государственных учебно-воспитательных учреждений с религиозными организациями и противодействии деструктивным сектам в учреждениях образования Республики Беларусь», в котором впервые были перечислены признаки деструктивной религиозной организации, методы вербовки новых членов и их последующей психологической обработки, даны краткие характеристики действующих на тот момент в Беларуси деструктивных религиозных организаций.

С целью более эффективной организации совместной работы Министерством образования Республики Беларусь утверждено подробное инструктивно-методическое письмо от 9 сентября 2005 г. № 21-12/193-2 «О порядке, условиях, содержании и формах сотрудничества органов управления образованием и учреждений образования Республики Беларусь со структурами Белорусской Православной Церкви в вопросах воспитательной и образовательной деятельности» [4].

Основные положения, касающиеся порядка и условий организации взаимодействия, целесообразно раскрыть подробнее.

На управления образования облисполкомов, комитет по образованию Мингорисполкома и епархиальные управления возложена обязанность по осуществлению совместных скоординированных действий по выполнению Программы сотрудничества, разработке

и реализации региональных программ (планов) сотрудничества, созданию координационных советов для обеспечения взаимодействия.

Управления (отделы) образования районных и городских исполкомов (администраций) и благочиния организуют выполнение отраслевой и областных программ сотрудничества, планируют и обеспечивают проведение совместных мероприятий, для осуществления взаимодействия создают координационные советы; при необходимости разрабатывают и реализуют программы сотрудничества органа управления образованием местного исполнительного и распорядительного органа и благочиния.

Взаимодействие учреждений, обеспечивающих получение общего среднего и профессионально-технического образования, с православными приходами, и учреждений, обеспечивающих получение среднего специального и высшего образования, с благочиниями в вопросах воспитательной деятельности должно осуществляться на основе программ (планов) сотрудничества, принятие которых может быть инициировано администрацией учреждения образования, благочинием (приходом).

Привлекать священнослужителей для проведения разовых мероприятий, имеющих духовно-нравственную направленность, учреждения образования имеют право при условии согласования проведения такого мероприятия с вышестоящим органом управления образованием и благочинием данного округа. При этом участие обучающихся (воспитанников) в названных мероприятиях допускается только на основании их письменного заявления на имя руководителя учреждения (для лиц, достигших 18-летнего возраста), родителей или лиц, их заменяющих, в отношении несовершеннолетних детей. Заявление может быть коллективным либо индивидуальным.

Инструктивно-методическое письмо позволяло включать программы сотрудничества органов управления образованием и Белорусской Православной Церкви в качестве составной части в принимаемые комплексные программы сотрудничества местных исполнительных и распорядительных органов и соответствующих структур БПЦ.

В учреждениях дошкольного воспитания и учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования (начальная школа), по письменному запросу родителей допускалось открытие групп (классов), воспитательный процесс в которых строится с учетом либо на основе программы «Духовно-нравственное воспитание дошкольников и младших школьников на православных традициях белорусского народа», утвержденной в установленном порядке Министерством образования Республики Беларусь.

Учитывая, что нравственные нормы жизни, выработанные христианством, дают возможность воспитать личность, не способную воспользоваться научными знаниями, достижениями научно-технического прогресса во зло людям и природе, рекомендовалось

преподавание в учреждениях образования учебных предметов как естественно-научного, так и гуманитарного цикла вести с учетом решения задач духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи, не нарушая при этом принцип светскости образования.

Также было обращено внимание на то, что в ходе изучения истории, культурологии, права, этики и эстетики, философии и литературы, религиозоведения учащиеся и студенты должны получать более широкое представление о Библии как памятнике мировой культуры, вероучительном источнике для ряда конфессий. При ознакомлении учащихся и студентов с историческими памятниками белорусского и других народов мира необходимо раскрывать не только их культурную, но и духовную значимость, место и роль в духовной жизни страны, шире знакомить учащихся и студентов с Кирилло-Мефодиевским наследием в культуре славян, иконографическими традициями, нравственными идеалами христианства.

В учреждениях образования при наличии необходимых условий по запросу детей и их законных представителей позволялось вводить факультативные курсы по религиозоведению, а также организовывать кружки по изучению Библии как памятника мировой культуры, жизненного подвига белорусских святых, святынь белорусской земли, истории православия, основам нравственности, подготовке к семейной жизни, духовной музыки, иконописи, по профилактике влияния псевдорелигий и сект на молодежь.

28 января 2016 г. был подписан Комплексный план совместных мероприятий Министерства образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церкви, посвященный Году культуры. В план включены международные и республиканские фестивали православных песнопений, духовной музыки и колокольного звона, студенческие, педагогические и научные конкурсы, конференции и семинары на культурно-просветительскую тему.

Приоритетными стали мероприятия для детей с ограниченными возможностями. На 2016 г. запланированы Международный творческий конкурс по декоративной лепке из глины для детей с нарушением зрения, Минский открытый детский музыкальный конкурс имени священномученика Владимира Хираско для указанной категории детей и др.

Творческая молодежь сможет поучаствовать в днях традиционной белорусской культуры «Траецкі фэст».

Анотация

Образование – важная сфера взаимодействия Церкви и государства. В настоящее время идет последовательный поиск наиболее эффективных путей сотрудничества учреждений образования и религиозных организаций в сфере духовно-нравственного воспитания детей и молодежи. Большой интерес вызывает опыт правового регулирования взаимодействия государственных органов Республики Беларусь с Белорусской Православной Церковью в сфере образования.

Summary

Education is an important area of cooperation between Church and state. There's consistent search for the most effective ways of engagement between educational institutions and religious organizations currently going on in the sphere of spiritual and ethical upbringing of children and youth. The best practices of legal regulation of cooperation between government bodies of the Republic of Belarus and Belarusian Orthodox Church in the field of education are of great interest.

В новом формате пройдут Рождественские и Свято-Евфросиниевские чтения. Вторые Рождественские чтения решением Правительства включены в План мероприятий по Году культуры, утвержденный постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 25 января 2016 г. № 51.

Изменение в отношении общества к проблемам духовных ценностей оказало определяющее влияние на приоритеты государственной политики в сфере религии. Государство признало, что БПЦ является одним из важнейших социальных институтов, чьи исторический опыт, духовный потенциал и многовековое культурное наследие оказали в прошлом и оказывают в настоящем существенное влияние на формирование духовных, культурных и национальных традиций белорусского народа (преамбула Закона Республики Беларусь «О свободе совести и религиозных организациях»). В последние двадцать лет был осуществлен переход от принципа отделения государства и школы от Церкви к принципу построения конструктивных отношений с ней. Не могут не радовать и определенные успехи в реализации совместных программ сотрудничества БПЦ с министерствами и ведомствами Республики Беларусь.

В настоящее время идет последовательный поиск наиболее эффективных путей сотрудничества учреждений образования и религиозных организаций в сфере духовно-нравственного воспитания детей, учащейся и студенческой молодежи. Ценности православной культуры рассматриваются в качестве одного из источников содержания учебно-воспитательной деятельности в светских учреждениях образования.

Список литературы

1. Цыпин, В. (протоиерей). Каноническое право / В. Цыпин (протоиерей). – М.: Изд. Сретен. монастыря, 2009.
2. Никодим, епископ Далматинский. Православное церковное право / Никодим, епископ Далматинский. – СПб., 1897.
3. Конституция Республики Беларусь 1994 года: с изм. и доп., принятыми на респ. референдуме 24 нояб. 1996 г. // Звезда. – 1996. – 37 с.
4. О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Беларусь о свободе вероисповеданий и религиозных организациях: Закон Респ. Беларусь, 31 окт. 2002 г., № 137-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2002. – № 123. – 2/886.
5. Об образовании: Закон Респ. Беларусь, 29 окт. 1991 г., № 1202-ХП: в ред. Закона от 19.03.2002 г. // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2002. – № 37. – 2/844.

Отнoшение к агрессии специалистов и студентов медицинского и педагогического профiля

О. А. Пенкрат,
преподаватель кафедры психологии,
Белорусский государственный педагогический
университет имени М. Танка

В отечественной и зарубежной литературе по психологии достаточно широко представлены научные работы, показывающие положительное влияние учебной и в дальнейшем профессиональной деятельности на формирование личности, которое происходит с момента рождения и продолжается в течение всей жизнедеятельности человека. И не секрет, что развитие и становление личности сопровождается периодически возникающими внешними и внутренними противоречиями, критическими моментами, в ходе которых происходит изменение вектора жизненного и профессионального развития. Однако не менее важную роль играют и личностные установки, порой определяющие вектор формирования личности.

В социальной психологии термин «установка» подразумевает субъективное отношение человека к некоторому социальному объекту, которое обуславливает определенные способы его поведения в социуме. Понятие «установка» первоначально использовалось в экспериментальной психологии немецкими психологами в конце XIX в. для обозначения готовности к действию, обусловленной прошлым опытом. В социологии и социальной психологии это понятие впервые использовали социологи У. Томас и Ф. Знанецкий. В российской психологии разработка общепсихологической теории установки принадлежит Д. Н. Узнадзе и его научной школе [8, с. 242].

Объектом для установки может быть все, на что реагирует человек. Можно иметь установки в отношении определенной профессии, организации, политической партии, книги, национального меньшинства, а также определенного явления, объекта.

Как показывают психологические исследования, наши симпатии и антипатии, установки приобретаются не столько в результате контактов с психологическими объектами, сколько в результатах контактов с группами, в которых уже сформировалась сильная положительная или отрицательная реакция на эти объекты. Например, у ребенка, родившегося в семье, где плохо относятся к людям другой национальности или к животным, гораздо меньше шансов стать интернационалистом или защитником живой природы, когда он вырастет. Мы приобретаем или даже впитываем установки тех, с кем тесно связаны. Итак, социальная установка может служить основополагающим понятием, объединяющим в себе аттитюд, фиксированную и социальную установку и др.

В данной статье рассматриваются агрессивные установки, проявление которых наиболее выражено в социальных отношениях.

Проявления социальной агрессии и установки в отношении насилия следует рассматривать не только на уровне отдельно взятой личности, но и определенной группы, как правило, связанной общими интересами или задачами. Воздействие группы оказывает существенное влияние на поведение, профессиональную деятельность и общение каждого члена группы. Однако это воздействие оказывается различным для разных людей в связи с особенностями их личности. В условиях группового общения и взаимодействия люди обнаруживают специфические свойства, которые называют социально-психологическими феноменами группового поведения [2, с. 94].

Но как определить, какова установка человека в отношении какого-либо явления или объекта? В исследованиях общественного мнения обычно используется довольно простой подход для определения установок людей в отношении кого-либо или чего-либо: людям задаются вопросы, составленные так, чтобы выяснить их взгляды на данный предмет. Однако данный подход не всегда срабатывает в анализе установок по отношению к насилию и агрессии, поскольку в конфликтных

ситуациях люди часто не склонны открыто выражать свою позицию, и отвечают, что еще не решили или не знают ответа. Для решения этой проблемы психологами были разработаны тесты, или шкалы установок [1, с. 856].

Как правило, шкала установки содержит ряд вопросов, на которые опрашиваемый должен ответить «да», «нет» или «не знаю», либо утверждения, с которыми испытуемый соглашается или не соглашается. Вопросы и суждения предварительно апробируются, им присваивается определенное количество баллов в соответствии с тем, насколько симптоматичны они для положительной или отрицательной установки. Складывая баллы, набранные данным индивидом, можно найти соответствующую его установке точку на оси, соединяющей крайние позиции: чрезвычайно положительной и категорически отрицательной установки.

Первым шагом при составлении шкалы является создание массива утверждений, которые так или иначе отражают отношение к явлению или предмету. Из этого массива в соответствии с определенными критериями отбирается несколько базовых суждений. Для каждого утверждения должно наблюдаться резкое различие в частоте согласия или несогласия с ним лицом, чья положительная или отрицательная установка заранее известна. Констатация факта, по которому существует почти единодушное мнение, также бесполезна для выявления установки. Не подходят для шкал по выявлению установки и двусмысленные утверждения. При конструировании шкалы для выявления установки используются оценочные и опросные приемы. При использовании оценочного метода группе лиц предлагается определить степень благоприятности или неблагоприятности большого массива утверждений. Требуется оценить каждое суждение по девятибалльной шкале или разбить все предложенные утверждения на девять категорий – от наименее до наиболее благоприятных.

Измерение установок с использованием шкал дало в руки социальных психологов ценный исследовательский инструмент. Можно изучать, как образование, пропаганда, реклама, жизненный опыт порождают или изменяют определенные установки, выявлять распределение определенных установок в различных социальных группах, найти связь между разными установками.

В данной статье рассматриваются уровень легитимизированной агрессии, факторы склонности к агрессии и личностные факторы эмоциональной и коммуникативной устойчивости студентов и преподавателей. Проводимые научные исследования позволили выявить личностные факторы, определяющие отношение к насилию и агрессии. Среди них следует выделить физическую агрессию, гнев, враждебность.

В качестве предмета научных изысканий были выбраны особенности установок к агрессии у студентов и специалистов с профессиональной направленностью «человек – человек».

В последнее время социальные психологи достаточно четко осознали тождественность установок и оценок проявления насилия. Установки представлены в виде переменной индивидуальных различий, включающей как аффективные, так и когнитивные компоненты, и влияющей, в конечном итоге, на ситуативную оценку и выбор альтернативных моделей поведения. Кроме того, понимание убеждений отдельной личности в отношении к конкретным видам проявления насилия (личностные аттитуды) позволяет предугадывать те или иные формы поведения этой личности. Так, положительная установка в отношении к проявлениям насилия является составным элементом синдрома агрессивной личности, который включает в себя развитую систему структурированного познания агрессивного поведения, аффект и рефлексивные моторные реакции. Аттитуды отдельного лица к проявлениям насилия следует рассматривать как его собственную оценку таких проявлений.

Однако аттитуды личности по отношению к насилию способны меняться под воздействием разнообразных внешних факторов, что позволяет исследователям на основании так называемых одномерных и многомерных шкал установок связать между предрасположенностью к агрессивному поведению (например, нанесение личных оскорблений, восприимчивость к различным видам агрессии под влиянием средств массовой информации) и склонностью к участию в проявлениях насилия различного рода. Доказанная действенность способов выявления аттитудов к проявлениям насилия дает исследователям возможность оценить уровень эффективности разрабатываемых средств убеждения и мер, направленных на коррекцию этих установок личности. Важность разработки способов влияния на аттитуды личности к проявлениям насилия обусловлена еще и тем, что крайние проявления насилия непосредственно связаны с уровнем преступности в обществе. Так, общепринятой практикой при выявлении аттитудов в отношении к преступлениям, связанным с насилием, и мерам по их наказанию является опрос общественного мнения (Т. Дж. Фланаган и Д. Р. Лангмайер, 1996 [9, с.17]).

Для исследования отношения к насилию и агрессии в среде студентов и специалистов понадобилось собрать предварительные эмпирические данные об уровне социально одобряемой агрессии, склонности к агрессии и личностных факторах социальной адаптации и регуляции поведения. Сбор эмпирических данных осуществлялся на базе Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка (100 студентов: 50 девушек и 50 юношей, возраст испытуемых – 20–23 года; 50 преподавателей факультетов начального образования и социально-педагогических технологий – 25 женщин и 25 мужчин, возраст испытуемых – 29–49 лет), а также IV курса педиатрического факультета Белорусского государственного медицинского университета (50 девушек и 50 юношей, возраст испытуемых – 20–23 года).

Для определения уровня социально одобряемой агрессии в выборке испытуемых был использован Опросник легитимизированной агрессии (ЛА-44), разработанный в лаборатории клинической психологии НЦПЗ РАМН С. Н. Ениколоповым и Н. П. Цибульским [4; 5]. Опросник позволяет определить личное отношение испытуемого к проявлениям агрессии в различных социальных сферах, а также допустимые, с его точки зрения, формы агрессивного поведения в конкретных обстоятельствах. Он включает 44 утверждения, которые оцениваются испытуемым по 7-балльной шкале Лайкерта (от абсолютно не согласен до абсолютно согласен). Результаты обрабатываются в соответствии с ключом по пяти шкалам: «личный опыт», «спорт», «политика», «СМИ», «воспитание». Сумма баллов по каждой шкале позволила судить о выраженности склонности к легитимизированной агрессии в той или иной сфере. Низкое значение – отсутствие или незначительная выраженность признака, высокое значение – явно выраженный признак, склонность к агрессии. Интегральная шкала позволяет сделать вывод об общей склонности испытуемого к легитимизированной агрессии.

Для диагностики склонности к агрессии в выборке испытуемых применялся Опросник уровня агрессивности Басса-Перри ВРАQ (Buss-Perry Aggression Questionnaire), разработанный в 1992 г. А. Бассом и М. Перри. Структура опросника включает три шкалы, которые соответствуют трем компонентам агрессии в концепции А. Басса и М. Перри: физическая агрессия – инструментальный компонент, гнев – аффективный компонент и враждебность – когнитивный компонент.

Сумма баллов по каждой шкале позволила судить о выраженности трех факторов агрессии: физическая агрессия, гнев, враждебность. Низкое значение – отсутствие или незначительная выраженность признака, высокое значение – явно выраженный признак, склонность к агрессии. Интегральная шкала позволяет сделать вывод об общей склонности испытуемого к агрессии.

В качестве методики измерения личностных факторов социальной адаптации и регуляции поведения, характеризующих эмоциональную и коммуникативную устойчивость испытуемых, был использован Фрайбургский личностный опросник, форма В. Опросник FPI-B разработан немецкими психологами Й. Фаренбергом, Г. Зельгом и Р. Хампелем в 1970 г., содержит 12 шкал. Шкалы опросника I–IX являются основными, или базовыми, а X–XII – производными, интегрирующими. Шкалы I–IV, VI, VIII, XI характеризуют личностные факторы эмоциональной устойчивости испытуемого. Высокие оценки по шкалам I–IV, VIII, XI и низкие по шкале VI позволяют говорить о снижении эмоциональной устойчивости. Шкалы V, VII, IX, X характеризуют коммуникативные качества личности.

В ходе изучения склонности к агрессии в выборках студентов БГПУ, студентов БГМУ и преподавателей

БГПУ с помощью опросника легитимизированной агрессии ЛА-44 были получены результаты по ряду шкал.

Так, в выборке студентов БГПУ среди девушек больше всего высоких значений по шкалам «Личный опыт» (36 %), «Воспитание» (44 %); меньше всего высоких значений по шкале «Спорт» (20 %); больше всего низких значений по шкалам «Личный опыт» (44 %), «Спорт» (20 %); меньше всего низких значений по шкале «Воспитание» (32 %). Среди юношей меньше всего высоких значений по шкалам «Спорт» (22 %), «Политика» (34 %), «СМИ» (26 %); больше всего низких значений по шкалам «Политика» (26 %), «СМИ» (44 %), «Интегральная шкала» (14 %).

В выборке студентов БГМУ среди девушек больше всего высоких значений по шкалам «Спорт» (40 %), «Политика» (38 %), «Интегральная шкала» (20 %); меньше всего высоких значений по шкале «СМИ» (28 %); больше всего низких значений по шкалам «СМИ» (46 %), «Интегральная шкала» (20 %); меньше всего низких значений по шкалам «Личный опыт» (28 %), «Спорт» (36 %). Среди юношей больше всего высоких значений по шкале «Воспитание» (44 %); меньше всего высоких значений по «Интегральной шкале» (8 %); больше всего низких значений по шкалам «Личный опыт» (40 %), «Спорт» (48 %).

В выборке преподавателей БГПУ среди женщин меньше всего высоких значений по шкалам «Личный опыт» (24 %), «Спорт» (20 %), «Воспитание» (20 %), «Интегральная шкала» (4 %); больше всего низких значений по шкалам «Спорт» (44 %), «Политика» (36 %), «Воспитание» (52 %); меньше всего низких значений по шкале «СМИ» (36 %). Среди мужчин больше всего высоких значений по шкалам «Политика» (48 %), «Интегральная шкала» (20 %); меньше всего высоких и больше всего низких значений по шкале «Личный опыт» (20 % и 40 % соответственно); меньше всего низких значений по шкалам «Спорт» (24 %), «Политика» (8 %), «СМИ» (28 %), «Воспитание» (24 %), «Интегральная шкала» (4 %).

В общей выборке больше всего как высоких, так и низких значений по шкале «Личный опыт» в группе студентов БГПУ (35 % и 39 % соответственно). По шкале «Спорт» меньше всего как высоких, так и низких значений в группе преподавателей БГПУ (22 % и 34 % соответственно), больше всего низких значений в группе студентов БГМУ (42 %). По шкале «Политика» больше всего высоких и меньше всего низких значений в группе преподавателей БГПУ (40 % и 22 % соответственно), меньше всего высоких и больше всего низких значений в группе студентов БГПУ (32 % и 29 % соответственно). По шкале «СМИ» меньше всего высоких и больше всего низких значений в группе студентов БГПУ (29 % и 43 % соответственно), меньше всего низких значений в группе преподавателей БГПУ (32 %). По шкале «Воспитание» больше всего высоких и меньше всего низких значений в группе студентов БГПУ (40 % и 32 % соответственно), меньше всего высоких и низких значений

в группах преподавателей БГПУ. По «Интегральной шкале» высоких значений больше в группах студентов БГПУ и студентов БГМУ (по 14 % соответственно), в группах преподавателей БГПУ высоких значений меньше (12 %). Больше всего низких значений в группе студентов БГПУ (15 %), меньше всего – в группе преподавателей БГПУ (10 %).

В рамках изучения склонности к агрессии в выборках студентов БГПУ, студентов БГМУ и преподавателей БГПУ были получены результаты по ряду шкал опросника уровня агрессивности Басса-Перри ВРАQ. На основе полученных данных были рассчитаны среднеарифметические значения по шкалам (таблица 1).

Среднеарифметические значения показателя по шкале «Физическая агрессия» максимальны в группе студентов БГМУ, как среди девушек (29,0 баллов), так и среди юношей (27,9 балла); минимальны – в группе студентов БГПУ у девушек (25,8 балла), а в группе преподавателей БГПУ – среди мужчин (24,4 балла). По показателю по шкале «Гнев» среднеарифметические значения во всех выборках, кроме группы студентов БГПУ, у женщин больше, чем у мужчин (23,2 балла против 20,7 у студентов БГМУ; 23,7 балла против 20,0 у преподавателей БГПУ). В выборке студентов БГПУ эти показатели равны (21,6 балла и у девушек, и у юношей). По шкале «Враждебность» среднеарифметические значения показателя приблизительно равны во всех выборках у мужчин (25,3 балла у студентов БГМУ, 25,6 – у преподавателей БГПУ). По интегральной шкале среднеарифметические значения показателя у женщин и мужчин практически равны в выборках студентов БГПУ и преподавателей БГПУ (70,0 баллов против 70,6; 69,6 балла против 70,0 соответственно). В выборках студентов БГМУ значения показателя у женщин выше, чем у мужчин (76,1 балла против 73,9).

Результаты оценки склонности к агрессии в выборках были сведены в сводную таблицу в разрезе трех уровней: высокого, среднего и низкого. В выборке студентов БГПУ среди девушек больше всего как высоких, так и низких значений по «Интегральной шкале» (34 % и 16 % соответственно); меньше всего высоких значений по шкале «Гнев» (34 %); больше всего низких значений по шкале «Физическая агрессия» (38 %). Среди юношей меньше всего высоких значений по шкалам «Физическая агрессия» (24 %), «Враждебность» (24 %), «Интегральная шкала» (10 %); больше всего низких значений по шкале «Враждебность» (36 %); меньше всего низких значений по шкалам «Гнев» (22 %), «Интегральная шкала» (14 %). В выборке студентов БГМУ среди девушек больше всего высоких значений по шкале «Физическая агрессия» (38 %); меньше всего низких значений по шкалам «Физическая агрессия» (26 %), «Интегральная шкала» (10%). Среди юношей больше всего высоких значений по шкале «Физическая агрессия» (40 %); меньше всего низких значений по шкале «Враждебность» (28 %). В выборке преподавателей БГПУ среди женщин больше всего высоких значений по шкале «Гнев» (52 %); меньше всего высоких и больше всего низких значений по шкалам «Враждебность» (12 % и 48 % соответственно), «Интегральная шкала» (4 % и 16 % соответственно); меньше всего низких значений по шкале «Гнев» (20 %). Среди мужчин больше всего высоких значений по шкале «Гнев» (36 %); больше всего низких значений по шкалам «Физическая агрессия» (44 %), «Враждебность» (36 %).

Исследование факторов, характеризующих эмоциональную и коммуникативную устойчивость личности, проводимых с помощью Фрайбургского личностного опросника FPI-B, показали следующие результаты. По шкале «Невротичность» среднеарифметические значения показателя максимальны в группе преподавателей

Таблица 1

Среднеарифметические показатели теста ВРАQ

Шкалы	Ср. арифм. девушки	Ср. арифм. юноши	Ср. арифм. общ. выборка
	Студенты БГПУ		
Физическая агрессия	25,8 ± 10,8	26,1 ± 9,89	26,0 ± 10,30
Гнев	21,6 ± 7,65	21,6 ± 7,97	21,6 ± 7,77
Враждебность	22,7 ± 9,37	22,8 ± 9,86	22,8 ± 9,57
Интегральная шкала	70,0 ± 15,00	70,6 ± 16,25	70,3 ± 15,56
Студенты БГМУ			
Физическая агрессия	29,0 ± 11,10	27,9 ± 11,17	28,4 ± 11,09
Гнев	23,2 ± 8,73	20,7 ± 9,68	22,0 ± 8,76
Враждебность	23,8 ± 8,75	25,3 ± 10,06	24,6 ± 9,41
Интегральная шкала	76,1 ± 17,39	73,9 ± 20,11	75,0 ± 18,73
Преподаватели БГПУ			
Физическая агрессия	26,4 ± 10,61	24,4 ± 11,51	25,4 ± 11,00
Гнев	23,7 ± 9,24	20,0 ± 7,88	21,8 ± 8,70
Враждебность	19,5 ± 8,58	25,6 ± 9,31	22,5 ± 9,38
Интегральная шкала	69,6 ± 14,70	70,0 ± 15,71	69,8 ± 15,06

БГПУ среди женщин и в группе студентов БГМУ среди мужчин. Минимальны значения показателя в группе студентов БГПУ у мужчин. Среднеарифметические значения показателя по шкале «Спонтанная агрессивность» максимальны в группе преподавателей БГПУ, как у женщин, так и у мужчин; минимальны – в группе студентов БГПУ, как у девушек, так и у юношей. По показателю по шкале «Депрессивность» среднеарифметическое значение показателя у женщин выше, чем у мужчин, в выборках студентов БГПУ, студентов БГМУ и преподавателей БГПУ. Наиболее высокие среднеарифметические значения показателя по шкале «Раздражительность» у женщин отмечены в группе студентов БГМУ, а в группе студентов БГМУ и преподавателей БГПУ – у мужчин; минимальные – в группе студентов БГПУ. Среднеарифметическое значение показателя по шкале «Общительность» у мужчин выше, чем у женщин, в выборках студентов БГМУ и преподавателей БГПУ. По шкале «Уравновешенность» среднеарифметическое значение показателя у женщин выше, чем у мужчин, в выборках студентов БГМУ и преподавателей БГПУ. По шкале «Реактивная агрессивность» среднеарифметическое значение показателя у женщин выше, чем у мужчин, в выборках студентов БГПУ, студентов БГМУ и преподавателей БГПУ. Среднеарифметическое значение показателя по шкале «Открытость» у мужчин ниже, чем у женщин, в выборках студентов БГПУ, студентов БГМУ, преподавателей БГПУ. По шкале «Эмоциональная лабильность» среднеарифметические значения показателя максимальны в выборке преподавателей БГПУ среди мужчин. Минимальны значения показателя среди женщин в группе студентов БГПУ.

Для определения основных тенденций в степени выраженности личностных факторов эмоциональной и коммуникативной устойчивости в группах испытуемых сравнивалось распределение показателей теста FPI-B в выборках.

Анализ данных позволил сделать вывод, что в выборке студентов БГПУ наименее выражена тенденция к легитимации агрессии, при этом юноши более склонны к социальному одобрению агрессии в области личного опыта, политики, деятельности СМИ и воспитания, чем девушки. Все факторы агрессии в выборке выражены примерно в равной средней степени. Отмечена высокая эмоциональная устойчивость, что подтверждается низкими показателями по шкалам «Невротичность», «Спонтанная агрессив-

ность», «Депрессивность», «Раздражительность», «Застенчивость», «Эмоциональная лабильность». Уровень коммуникативной устойчивости определен как средний, что основывается на высоких показателях по шкале «Общительность» и низких по шкале «Реактивная агрессивность». В выборке студентов БГМУ юноши более склонны к социальному одобрению агрессии в области политики, деятельности СМИ и воспитания, девушки – в области личного опыта и спорта. Наиболее выражен инструментальный (физическая агрессия) и аффективный (гнев) компоненты агрессии. В выборке преподавателей БГПУ отмечены самые высокие показатели склонности к социальному одобрению агрессии, причем в области личного опыта более склонны к легитимации агрессии женщины. В выборке меньше, чем во всех других, выражены инструментальный и когнитивный компоненты агрессии – физическая агрессия и враждебность.

Таким образом, в целом в области личного опыта мужчины и женщины склонны к социальному одобрению агрессии в равной степени; в области спорта – женщины чаще, чем мужчины; в области политики, деятельности СМИ, воспитания – мужчины чаще, чем женщины. Выраженность всех трех факторов агрессии – физической агрессии, гнева, враждебности – также выше у женщин, чем у мужчин.

Список литературы

1. Узнадзе, Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – М.: МОДЭК, 1997. – 448 с.
2. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – М.: Прайм-Еврознак, 2007. – 510 с.
3. Бранд, П. А. Мнения и отношения к проявлениям насилия. Параметры шкал и психометрия / П. А. Бранд, Ф. А. Анастасио // Журн. по вопросам изучения проявлений насилия в отношениях между людьми. – 2006. – Июль. – Т. 21. – С. 856–868.
4. Flanagan, T. J. Americans view crime and justice / T. J. Flanagan, D. R. Longmire [Eds.] // A national public opinion survey. – Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.
5. Ениколопов, С. Н. Методики диагностики агрессии / С. Н. Ениколопов, Н. П. Цибульский // Психол. диагностика. – 2007. – № 3. – С. 41–72.
6. Ениколопов, С. Н. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри / С. Н. Ениколопов, Н. П. Цибульский // Психол. журн. – 2007. – № 1. – С. 115–124.
7. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.

Аннотация

В статье анализируются особенности установок к агрессии у студентов и специалистов с профессиональной направленностью «человек – человек» для выявления личностных факторов, определяющих отношение к насилию и агрессии. В эмпирической части исследования обобщены результаты диагностики уровня легитимизированной агрессии, факторов склонности к агрессии и личностных факторов эмоциональной и коммуникативной устойчивости в выборках студентов и преподавателей, осуществлен анализ данных.

Summary

The article analyzes the characteristics of plants to aggression among students and specialists with professional orientation «Man – Man» to identify the personal factors that determine the attitude to violence and aggression. In the empirical part of the study summarizes the results of the diagnostic level legitimized aggression factors propensity for aggression and personality factors, emotional and communicative stability in samples of students and teachers, carried out the data analysis.

Разработка личностного опросника для студентов «Игровая компьютерная зависимость»

А. В. Лузько,
аспирантка,
Республиканский институт высшей школы

В настоящее время проблема игровой компьютерной зависимости в научной среде набирает все большую популярность. Исследователями наработан достаточно обширный материал по данной проблематике:

- раскрыты динамика и стадии формирования игровой компьютерной зависимости;
- рассмотрены личностные особенности игровых аддиктов;
- описаны причины и факторы формирования игровой компьютерной зависимости на разных возрастных этапах;
- раскрыты вопросы профилактики и коррекции игровой компьютерной зависимости.

Несмотря на всестороннее изучение и усиленный интерес к проблеме игровой компьютерной зависимости, необходимо отметить, что без должного внимания остался вопрос о методах диагностики степени увлеченности компьютерными играми на разных этапах онтогенеза, в частности, у представителей юношеского возраста.

Современные отечественные исследователи используют следующий диагностический инструментарий для выявления компьютерной зависимости:

- опросник К. Янг в адаптации В. А. Лоскутовой [1];
- опросник Е. В. Беловол и И. В. Колотиловой для оценки степени увлеченности ролевыми компьютерными играми у подростков 13–15 лет [2];
- «детский» вариант методики оценки интернет-аддикции, предназначенный для младшего школьного возраста (С. А. Котова) [3];
- «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости» (Т. Ю. Больбот, Л. Н. Юрьева) [4];
- тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерными играми (А. В. Гришина) [5] и др.

Однако данные методики дают большой процент искажений результатов вследствие социальной желательности ответов респондентами, при этом прямые вопросы об отношении к компьютерной игре, о времени, проводимом за компьютерными играми, закономерно приводят в действие психические защитные механизмы опрошенных.

Разработанный личностный опросник для юношей «Игровая компьютерная зависимость» может стать надежным инструментом для выявления студентов, склонных к игровой компьютерной зависимости. Раннее выявление компьютерных аддиктов позволит оказать им своевременную психопрофилактическую и психокоррекционную помощь. Данный опросник основан на ярко выраженных личностных особенностях, соответствующих психологическому портрету зависимой от компьютерной игры личности.

Анализ психологических исследований в рамках проблемы игровой компьютерной зависимости позволил составить психологический портрет студента, чрезмерно увлекающегося компьютерными играми [6–11]. Личностные характеристики игровых компьютерных аддиктов представлены в виде блоков:

- эмоционально-волевая сфера личности (высокий уровень личностной тревожности; депрессия; агрессивность; враждебность; низкие показатели силы воли; низкий уровень стрессоустойчивости; заниженная самооценка; интернализация локуса контроля; неуверенность в себе; эмоциональный подъем во время работы с компьютером);
- физиологическая сфера личности (нарушения со стороны глаз – ухудшение зрения, дисплейный синдром, синдром «сухого глаза»; нарушения опорно-двигательного аппарата – искривление позвоночника, нарушение осанки, карпальный синдром; нарушения

пищеварительной системы – нарушение питания, хронические запоры);

- коммуникативная сфера личности (повышенный уровень одиночества; повышенный уровень конфликтности);

- мотивационная сфера личности (направленность мотивации в сторону избегания неудач);

- поведенческая сфера личности (наличие постоянной потребности в компьютерной игре, сети Интернет и одновременно с этим невозможность полного удовлетворения этой потребности; намеренное преуменьшение или ложь относительно времени, проведенного за компьютером; оправдание собственного поведения и пристрастия; раздражение при вынужденном отвлечении от Интернета; расходование большей суммы денег на компьютер и компьютерные игры; забывание о домашних делах, служебных обязанностях, учебе, встречах и договоренностях; обсуждение компьютерной тематики со всеми сведущими в этой области людьми).

Создание индивидуального письменного бланкового опросника осуществлялось с опорой на широко используемые в психологической практике методики: «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» (В. В. Бойко); методику диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона; «Интернет-зависимость» К. Янг; методику определения уровня депрессии (В. А. Жмуров); тест Г. Айзенка (шкала «Эмоциональная устойчивость»); вербальную диагностику самооценки личности (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов); экспресс-диагностику личностной склонности к снижению настроению (В. В. Бойко); диагностику парциальных позиций интернальности-экстернальности личности (шкалу «Избегание неудач») (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд); диагностику волево-

го потенциала личности (Н. Н. Обозов); «Шкалу психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского (шкалы «Положительные отношения с другими», «Личностный рост», «Цель в жизни», «Самопринятие»); тест тревожности Дж. Тейлора в адаптации Т. А. Немчинова; методику «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин и П. А. Ковалев).

Первая версия опросника была предложена 311 студентам, из них 102 – студенты Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина, 106 – Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники, 103 – Полесского государственного университета. Распределение по половому признаку было следующим: 146 (46,95 %) опрошенных – юноши, 165 (53,05 %) – девушки. Возраст испытуемых колебался от 17 до 23 лет и в среднем составил 19 лет.

Первоначальный вариант опросника включал 130 вопросов с рейтинговыми шкалами. Такого рода задания предпочтительны потому, что в них преодолеваются трудности, связанные с коррелирующими дихотомическими заданиями, а также потому, что испытуемым они кажутся более разумными, нежели дихотомические задания. Мы использовали четырехбалльную шкалу с вариантами ответов «никогда», «редко», «часто», «всегда». Утверждения опросника делились на 16 шкал (таблица 1).

Описательная статистика по шкалам представлена в таблице 2. Проверка первичных шкал на нормальность распределения показала, что распределения в основном имеют левостороннюю асимметрию. Правостороннюю асимметрию имеет шкала слабости силы воли. При этом медианы и средние различаются незначительно, значения асимметрии и эксцесса только по одной шкале превышают единицу.

Таблица 1

Шкалы опросника «Игровая компьютерная зависимость»

Ш1	Агрессивность	B2, B4, B7, B10, B12, B14, B16, B123
Ш2	Одиночество	B3, B8, B13, B17, B22, B30, B47, B55, B57, B77
Ш3	Компьютерная зависимость	B5, B18, B40, B41, B70, B74, B99, B116, B120, B126
Ш4	Депрессия	B9, B31, B46, B49, B52, B56, B76, B78, B80
Ш5	Эмоциональная устойчивость	B19, B21, B23, B24, B27, B81, B82, B84, B85
Ш6	Самооценка	B26, B28, B29, B42, B43, B48, B51, B66
Ш7	Сниженное настроение	B32, B33, B34, B35, B36, B37, B38, B
Ш8	Мотивация избегания неудач	B45, B58, B60, B65, B68, B83, B130
Ш9	Слабость силы воли	B53, B54, B59, B61, B62, B73, B75
Ш10	Положительное отношение с другими	B63, B64, B67, B69, B71, B72, B79, B108
Ш11	Личностный рост	B97, B98, B100, B101, B102, B115, B129
Ш12	Цель в жизни	B106, B107, B109, B111, B112, B113, B127
Ш13	Самопринятие	B117, B118, B119, B121, B122, B124, B125
Ш14	Тревожность	B86, B94, B95, B96, B103, B104, B105, B114, B128
Ш15	Конфликтность	B87, B88, B89, B90, B91, B92, B93, B110
Ш16	Социальная желательность	B1, B6, B11, B15, B20, B25, B44, B50

Таблица 2

Описательная статистика по шкалам опросника «Игровая компьютерная зависимость»

	№	Среднее	Медиана	Min	Max	Станд. отклон.	Асимметрия	Станд. ош. асимметрии	Эксцесс	Станд.ош. эксцесса	Эмпир. знач.	Уровень стат. знач. Р
Ш1	311	13,99	13,00	8,00	27,00	3,64	0,98	0,14	0,93	0,28	0,14	<0,01
Ш2	311	9,72	9,00	1,00	27,00	4,78	1,08	0,14	1,38	0,28	0,12	<0,01
Ш3	311	17,25	16,00	10,00	33,00	6,05	0,73	0,14	-0,43	0,28	0,13	<0,01
Ш4	311	17,94	18,00	9,00	31,00	3,69	0,65	0,14	0,67	0,28	0,10	<0,01
Ш5	311	21,15	21,00	10,00	34,00	4,20	0,08	0,14	0,03	0,28	0,07	<0,01
Ш6	311	7,71	7,00	1,00	22,00	3,35	0,52	0,14	0,57	0,28	0,10	<0,01
Ш7	311	16,91	16,00	9,00	35,00	4,09	0,91	0,14	1,60	0,28	0,12	<0,01
Ш8	311	0,92	1,00	-7,00	9,00	2,59	0,11	0,14	0,12	0,28	0,09	<0,01
Ш9	311	-12,48	-13,00	-23,00	-5,00	2,91	-0,06	0,14	-0,14	0,28	0,08	<0,01
Ш10	311	-3,36	-3,00	-12,00	6,00	3,70	0,17	0,14	-0,38	0,28	0,07	<0,01
Ш11	311	-18,21	-19,00	-27,00	-8,00	3,34	0,21	0,14	0,07	0,28	0,10	<0,01
Ш12	311	1,32	1,00	-5,00	8,00	2,55	0,18	0,14	-0,03	0,28	0,10	<0,01
Ш13	311	0,90	1,00	-8,00	9,00	3,10	0,14	0,14	-0,16	0,28	0,08	<0,01
Ш14	311	19,41	19,00	9,00	33,00	3,65	0,39	0,14	0,53	0,28	0,10	<0,01
Ш15	311	13,86	14,00	6,00	24,00	3,45	0,34	0,14	0,40	0,28	0,10	<0,01
Ш16	311	19,49	20,00	13,00	28,00	2,61	0,46	0,14	0,34	0,28	0,10	<0,01

Для проверки внутренней согласованности и надежности были подсчитаны корреляции каждого пункта теста с итоговым баллом шкалы, альфа Кронбаха и альфа Гуттмана при расщеплении на две части для каждой шкалы в отдельности. Результаты, приведенные в таблице 3, говорят о том, что кроме шкал, обладающих высокой надежностью, имеются и проблемные шкалы.

В дальнейшем проблемные шкалы были исключены из опросника. Это шкала самооценки, мотивации избегания неудач, слабости силы воли, положительно-го отношения с другими, цели в жизни, самопринятия.

После удаления «неработающих» утверждений опросник сократился до 86 утверждений.

Ретестовая надежность опросника «Игровая компьютерная зависимость» проверялась на выборке, состоящей из 157 студентов. Повторное тестирование проводилось через пять месяцев после первоначального тестирования. Испытуемые не были ознакомлены с результатами первоначального тестирования. Полученные коэффициенты ретестовой надежности отражают удовлетворительную надежность всех шкал опросника (таблица 4).

Таблица 3

Показатели надежности шкал опросника «Игровая компьютерная зависимость»

Шкала	Альфа Кронбаха	Альфа Гуттмана (при расщеплении шкалы на две части)	Средняя корреляция пункта шкалы с итоговым баллом шкалы	Средняя корреляция (по модулю) пункта шкалы с итоговым баллом шкалы
Ш1	0,76	0,75	0,61	0,61
Ш2	0,74	0,81	0,46	0,61
Ш3	0,90	0,88	0,72	0,72
Ш4	0,71	0,75	0,55	0,55
Ш5	0,74	0,75	0,57	0,57
Ш6	0,53	0,66	0,34	0,53
Ш7	0,78	0,79	0,62	0,62
Ш8	0,38	0,48	0,01	0,46
Ш9	0,55	0,67	-0,44	0,49
Ш10	0,38	0,53	0,00	0,54
Ш11	0,66	0,56	-0,58	0,58
Ш12	0,27	0,02	0,04	0,44
Ш13	0,37	0,33	0,08	0,56
Ш14	0,70	0,72	0,54	0,54
Ш15	0,66	0,65	0,49	0,54
Ш16	0,57	0,60	0,50	0,50

Показатели ретестовой надежности (коэффициенты корреляции Пирсона)

Ш1	Агрессивность	0,59
Ш2	Одиночество	0,65
Ш3	Компьютерная зависимость	0,72
Ш4	Депрессия	0,66
Ш5	Эмоциональная устойчивость	0,46
Ш6	Сниженное настроение	0,71
Ш7	Личностный рост	0,64
Ш8	Тревожность	0,57
Ш9	Конфликтность	0,61
Ш10	Социальная желательность	0,67

Анализ валидности-достоверности опросника производился с учетом факторов, влияющих на достоверность опросника:

- когнитивного фактора – контролировался с помощью следующих процедур: пилотажной проверки понимания испытуемыми пунктов; выявления и исключения бланков со случайными или полностью нейтральными ответами;

- фактора социальной желательности – контролировался с помощью введения в опросник шкалы социальной желательности (шкалы лжи) и исключения недостоверных протоколов;

- фактора недобросовестности – контролировался с помощью установления доверительного общения с испытуемыми, выявления и исключения бланков с ответами по определенной закономерности (случайные ответы, ответы «лесенкой»).

Финальный вариант опросника «Игровая компьютерная зависимость» приведен в Приложении.

Таким образом, личностный опросник «Игровая компьютерная зависимость» позволяет выявить уровень игровой компьютерной зависимости студенческой молодежи еще на ранних стадиях формирования аддиктивного поведения и определить психопрофилактическую и психокоррекционную работу с ней.

Список литературы

1. Лоскутова, В. А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств: дис. ... канд. мед. наук / В. А. Лоскутова. – Новосибирск, 2004. – 218 с.
2. Беловол, Е. В. Разработка опросника для оценки степени увлеченности ролевыми компьютерными играми / Е. В. Беловол, И. В. Колотилова // Психол. журн. – 2011. – Т. 32. – № 6. – С. 49–58.

3. Котова, С. А. Компьютер в жизни ребенка младшего школьного возраста / С. А. Котова // Другое детство: тез. участников II Всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития, Москва, 25–27 нояб. 2009 г. / под ред. Л. Ф. Обуховой, И. А. Корепановой. – М.: МГППУ, 2009. – С. 285–286.

4. Больбот, Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика / Т. Ю. Больбот, Л. Н. Юрьева. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 195 с.

5. Гришина, А. В. Тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерными играми / А. В. Гришина // Вестн. моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 131–141.

6. Дрепа, М. И. Психологическая профилактика интернет-зависимости у студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. И. Дрепа. – Ставрополь, 2010. – 254 с.

7. Егоров, А. Ю. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью / А. Ю. Егоров, Н. А. Кузнецова, Е. А. Петрова // Вопр. психол. здоровья детей и подростков. – 2005. – № 2. – С. 20–27.

8. Гришина, А. В. Психологические факторы возникновения и преодоления игровой компьютерной зависимости в младшем подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. В. Гришина – Н. Новгород, 2011. – 196 с.

9. Янг, К. С. Диагноз интернет-зависимость / К. С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

10. Чудова, И. В. Особенности образа «Я» «жителя Интернета» / И. В. Чудова // Психол. журнал. – 2002. – № 1. – С. 113–117.

11. Аринчина, Н. Г. Проблемы, связанные с компьютерной зависимостью у студентов / Н. Г. Аринчина, В. И. Дунай, В. Н. Сидоренко // Вестн. БГМУ. – 2012. – №1. – С. 130–133.

Аннотация

В статье представлен личностный опросник для студентов «Игровая компьютерная зависимость», позволяющий определить степень увлеченности компьютерными играми в юношеском возрасте. Опросник содержит 86 утверждений, определяющих десять основных шкал: агрессивность, одиночество, компьютерная зависимость, депрессия, эмоциональная устойчивость, сниженное настроение, личностный рост, тревожность, конфликтность, социальная желательность.

Summary

This article presents a personality questionnaire for students «Playing computer addiction» allows to determine the degree of enthusiasm for computer games in adolescence. The questionnaire contains 86 statements that define the ten basic scales: aggressiveness, loneliness, computer addiction, depression, emotional stability, low mood, personal growth, anxiety, conflict, social desirability.

Опросник «Игровая компьютерная зависимость»

Инструкция: обведите цифру, обозначающую степень Вашего согласия с каждым из утверждений.

№	Утверждение	Никогда	Редко	Часто	Всегда
1	Вас словно тянет поругаться с кем-нибудь	1	2	3	4
2	Вы легко раскрепощаетесь и без сложностей общаетесь с окружающими людьми	1	2	3	4
3	Вы пренебрегаете домашними делами, чтобы провести больше времени за компьютерными играми	1	2	3	4
4	Утром Ваше настроение хуже, чем к ночи	1	2	3	4
5	Вам очень трудно отвечать «нет»	1	2	3	4
6	Вы бываете унылым, редко радующимся человеком	1	2	3	4
7	Вы предполагаете, что относитесь к числу людей, которые открыты для всего нового	1	2	3	4
8	У Вас бывают периоды такого беспокойства, что Вы не можете усидеть на месте	1	2	3	4
9	Бывает, что обстоятельства благоприятнее складываются для других, чем для Вас	1	2	3	4
10	Бывает, что Вы говорите неправду	1	2	3	4
11	В транспорте или магазине Вы бываете более агрессивны, чем на работе	1	2	3	4
12	Вы чувствуете себя совершенно одиноким	1	2	3	4
13	Вы пытаетесь скрыть количество времени, проводимое за компьютерными играми	1	2	3	4
14	У Вас бывает желание умереть	1	2	3	4
15	Вас беспокоит чувство, что Вы хуже других	1	2	3	4
16	Вам трудно быть беззаботно веселым, «отключившимся» от всех забот	1	2	3	4
17	Вы думаете, что в Вашей жизни Вас все устраивает и Вы ничего не хотите менять	1	2	3	4
18	Вам кажется, что перед Вами нагромождены такие трудности, которые не преодолеть	1	2	3	4
19	Вы обижаетесь, если среди награжденных за дело, в котором Вы участвовали, Вас нет	1	2	3	4
20	Бывает, что Вы переходите улицу там, где Вам удобно, а не там, где положено	1	2	3	4
21	Вы бываете легко возбудимы и чувствительны	1	2	3	4
22	Вы пренебрегаете сном, засиживаясь за компьютерными играми допоздна	1	2	3	4
23	Вы ругаетесь в очередях	1	2	3	4
24	Вы чувствуете себя покинутым	1	2	3	4
25	Ваши успехи в учёбе страдают из-за того, что Вы слишком много времени проводите за компьютерными играми	1	2	3	4
26	Вы видите в себе мало хорошего	1	2	3	4
27	Вы легко обижаетесь, когда люди указывают на Ваши ошибки в работе	1	2	3	4
28	Вы думаете, что будущее не принесет Вам радости	1	2	3	4
29	Вы думаете, что обрели большее понимание жизни, что сделало Вас более сильным и способным человеком	1	2	3	4
30	Вы думаете о таких вещах, о которых ни с кем не хотелось бы говорить	1	2	3	4
31	Бывает, что вы не обращаете внимания, если кто-то выводит Вас из себя	1	2	3	4
32	Вы считаете, что большинство людей способно солгать, если это в их интересах	1	2	3	4
33	Если кто-нибудь из товарищей плохо отзовется о Вас, Вы выскажете ему все, что думаете о нем	1	2	3	4
34	Окружающие, друзья разделяют ваши интересы и идеи	1	2	3	4
35	Вы находитесь за компьютерными играми дольше запланированного времени	1	2	3	4
36	У Вас бывает состояние, когда все кажется бессмысленным	1	2	3	4
37	Сделав какое-нибудь важное дело, Вы испытываете чувство, что могли бы сделать его еще лучше	1	2	3	4
38	У Вас бывает несколько подавленное настроение	1	2	3	4
39	Вы думаете, что достигли большего как личность за последние несколько лет	1	2	3	4
40	У Вас бывает расстройство желудка	1	2	3	4
41	С людьми, которые с Вами любезнее, чем Вы могли бы ожидать, Вы держитесь настороженно	1	2	3	4
42	Бывает, что ваши манеры за столом в гостях более хороши, чем у себя дома	1	2	3	4
43	Когда кто-то пытается отвлечь Вас от компьютерных игр, Вы можете ругаться, кричать или иным способом выражать свою досаду	1	2	3	4
44	Разозлившись, Вы можете ударить кого-либо (ребенка, партнера и т. п.)	1	2	3	4
45	В случае необходимости нет никого, к кому бы Вы могли обратиться	1	2	3	4

46	Вы думаете о том, что Ваша жизнь без компьютерных игр была бы скучна и неинтересна	1	2	3	4
47	Если у Вас что-то не так, Вы вините только себя	1	2	3	4
48	У Вас бывают спады и подъемы настроения	1	2	3	4
49	Вы думаете, что жизнь трудна	1	2	3	4
50	Вам кажется, что Вы стали значительно более развитым как личность с течением времени	1	2	3	4
51	Вы принимаете все слишком всерьез	1	2	3	4
52	Бывает, что Вы обижаетесь на замечания других, даже если они справедливы	1	2	3	4
53	Бывает, что Вы нарушаете закон или установленные правила	1	2	3	4
54	Бывает, Вы выясняете отношения с продавцом или служащим на повышенных тонах	1	2	3	4
55	Вы застаете себя в ожидании, что люди позвонят или напишут Вам	1	2	3	4
56	Вместо того, чтобы выбраться куда-либо с друзьями, Вы предпочитаете провести время за компьютерными играми	1	2	3	4
57	Вы бываете боязливы	1	2	3	4
58	Вас беспокоит чувство вины	1	2	3	4
59	Вас посещают мрачные мысли	1	2	3	4
60	Вам нравится оказываться в новых ситуациях, которые требуют от Вас изменения старого способа действия	1	2	3	4
61	Вы работаете (учитесь) с большим напряжением	1	2	3	4
62	Вы сомневаетесь в искренности слов большинства людей	1	2	3	4
63	Бывает, что Вы откладываете на завтра то, что должны сделать сегодня	1	2	3	4
64	Бывало так, что Вы оказывались членом нехорошей компании	1	2	3	4
65	Бывает, что Вам не с кем поговорить	1	2	3	4
66	У Вас бывали периоды в жизни, когда Вы «с головой» уходили в компьютерные игры	1	2	3	4
67	У Вас возникает чувство, будто ваша жизнь зашла в тупик	1	2	3	4
68	Вы любите помечтать	1	2	3	4
69	Бывает, что хорошая солнечная погода не вызывает у Вас душевного подъема	1	2	3	4
70	Вы чувствуете, будто никто действительно не понимает Вас	1	2	3	4
71	Вы думаете, что жизнь – это непрерывный процесс обучения, перемен и роста	1	2	3	4
72	Вам трудно сосредоточиться на работе или на каком-либо задании	1	2	3	4
73	Вас охватывает ярость, когда над Вами насмехаются	1	2	3	4
74	Бывает, что иногда Вы ссоритесь с родителями	1	2	3	4
75	Вы неожиданно взрываетесь злостью, гневом	1	2	3	4
76	Вы чувствуете себя изолированным от других	1	2	3	4
77	Будучи далеко от компьютера и компьютерных игр, Вы испытываете депрессию, подавленность и нервозность, но как только Вы снова начинаете играть, это состояние проходит	1	2	3	4
78	У Вас тоскливое настроение	1	2	3	4
79	У Вас возникает чувство робости и смущения, когда Вы хотите завести разговор с симпатичным лицом противоположного пола	1	2	3	4
80	Вы чувствуете себя неудобно в шумной, веселой компании	1	2	3	4
81	Бывало, что Вам приходилось испытывать страх в тех случаях, когда Вы точно знали, что ничто не угрожает	1	2	3	4
82	Вы боитесь подвохов со стороны других людей	1	2	3	4
83	Бывает, что Вам так и хочется выругаться	1	2	3	4
84	Вам трудно заводить друзей	1	2	3	4
85	Бывает, что Вы не можете сами принять решения	1	2	3	4
86	Вам снятся кошмары	1	2	3	4

Прямые утверждения: 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86.

Обратные утверждения: 2, 7, 17, 29, 31, 34, 39, 50, 60, 71.

В обратных утверждениях 1 соответствует 5, 2 соответствует 4 и наоборот. Суммируйте баллы.

Интерпретация:

Естественный уровень (от 86 до 160 баллов): компьютерная игра носит характер развлечения, не имеющего негативных последствий. Такие юноши контролируют свою игровую активность, крайне редко играют и думают об игре.

Средний уровень (от 161 до 250 баллов): компьютерная игра является важной частью жизни юноши; его внимание сфокусировано на определенных видах компьютерной игры, но при этом он не теряет контроля над частотой игровых сеансов и временными затратами на игру; компьютерная игра выполняет компенсаторные функции, служит способом снятия стресса, напряжения.

Высокий уровень (от 251 балла и более): компьютерная игра занимает все свободное время юноши; он постоянно думает об игре, о достигнутых результатах, стремится повысить уровень этих результатов. Любая попытка отвлечь от компьютерной игры может спровоцировать агрессивное поведение.