



ЗАСНАВАЛЬНІКІ:
МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:

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

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

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

Адказы сакратар

Г. М. Міхалькевіч

Рэдактар аддзела

В. М. Карэла

Карэктар Н. В. Баярава

Дызайн А. Л. Баранаў

Камп'ютарная вёрстка

Н. У. Раготнер

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

Падпісана да друку 01.08.2012.

Папера афсетная. Рызаграфія.

Фармат 60×84¹/₈. Наклад 335 экз.

Заказ 66.

ВЫДАВЕЦ

І ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ

Дзяржаўная ўстанова адукацыі

«Рэспубліканскі інстытут

вышэйшай школы»

ЛВ № 02330/0548535 ад 16.06.2009.

НАШ АДРАС:

вул. Маскоўская, 15, п.111,

РІВШ, 220007, г. Мінск.

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

magazine.hs@gmail.com.

т. 213-11-63, 213-14-20

р/р 3632900003054

у ф-ле № 510

АСБ «Беларусбанк»,

МФО 153001603.

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

4(90)'2012

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.

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

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Выклік часу

А. Жук. Аб павышэнні ўзроўню практычнай падрыхтоўкі спецыялістаў 3

Прызначэнні, абранні 10, 12

Афіцыйна

Вынікі цэнтралізаванага тэсціравання ў Беларусі 11

Меркаванні

А. Слука. Універсітэцкая адукацыя ў сістэме новых грамадскіх каштоўнасцей 13

Скарбніца вопыту

В. Грынкевіч. Крэатыўнасць у прафесійна-педагагічнай падрыхтоўцы студэнтаў 17

У. Воюш. Аналіз тыповых памылак студэнтаў пры вывучэнні Ехel і шляхі іх устаранення 25

Даследаванні

А. Гулай, А. Тэся. Прынцып камплементарнасці стахастычнага і алгарытмічнага ў творчым пошуку 28

Навуковыя публікацыі

А. Вярцінскі. Узаемадзеянне дзяржавы з дыяспарай суайчыннікаў: міжнародны вопыт і беларуская практыка 33

І. Вашкевіч. Мараўская місія Кірыла і Мяфодзія: да пытання аб стварэнні пісьменнасці ў славян 38

В. Маёрава. Змястоўна-тэхналагічныя аспекты фарміравання іншамоўнай камунікатыўнай кампетэнтнасці (ІКК) студэнтаў тэхнічнай ВНУ: эксперыментальнае даследаванне 42

І. Лесько. Развіццё палітычнай кампетэнтнасці кіруючых работнікаў дзяржаўных органаў 46

С. Мачыхін. Параўнальная ацэнка эўрыстычных патэнцыялаў сеткавага і неаінстытуцыянальнага падыходаў для даследаванняў лабізму 51

Ю. Федзяніна. Палітычная стратэгія і тактыка беларускіх нацыянальна-дэмакратычных партый і арганізацый на завяршальным этапе польска-савецкай вайны 55

Н. Гарковіч. Стэфан Зізаній: забытыя імёны ўсходнеславянскага асветніцтва 58

М. Самонава. «Рогъволодь пришед изъ заморья, имяше власть свою в Полотскѣ, а Турыи Турове»: аб ролі скандынаваў у развіцці дзяржаўнасці на беларускіх землях 62

Рэклама

Рэдакцыйна-выдавецкі цэнтр РІВШ прапануе 16, 66

О повышении уровня практической подготовки специалистов

А. И. Жук,
Первый заместитель Министра
образования Республики Беларусь

Высшее образование нашей страны развивается в соответствии со стратегией перехода страны к инновационной экономике, является основным источником обеспечения ее кадрового потенциала. В отраслях экономики и социальной сферы Республики Беларусь занято свыше 1 млн человек с высшим образованием, или 25 % от общего количества работающего населения.

Наибольшее число работников с высшим образованием трудятся: в области управления и информационно-вычислительного обслуживания (свыше 70 %), науки и научного обслуживания (65 %), образования (свыше 50 %), промышленности и строительства (по 18,5 %). Высшее образование является важнейшим фактором стабильности экономики и социальной сферы страны, их устойчивого и перспективного развития, стратегическим ресурсом государства.

Подготовку специалистов с высшим образованием по всем направлениям экономики и социальной сферы обеспечивают 54 вуза: 45 государственных и 9 частных. Количество студентов составляет 445,5 тыс. человек, из них 86 % обучаются в государственных вузах, 14 % – в частных. На 10 тыс. населения приходится 475 студентов, что соответствует показателям европейских стран.

Однако переход к массовому высшему образованию, наблюдавшийся в последние 20 лет, не сопровождавшийся существенным укреплением кадрового потенциала и развитием материально-технической базы вузов, не способствовал повышению качества подготовки специалистов.

Белорусская экономика, в основном, является экспортно ориентированной. Поэтому для поддержания конкурентоспособности наших предприятий вузы должны формировать у специалистов не только готовность к практической деятельности, но и способность генерировать новые идеи, создавать и внедрять инновационные разработки в производство и социальную сферу, быть готовыми к мотивированной профессиональной деятельности в современных условиях, включая владение иностранными языками и информационными технологиями.

Для комплексного решения вопросов развития системы высшего образования, ее инновационно-обновления Правительством Республики Беларусь 1 июля 2011 г. была утверждена Государственная программа развития высшего образования на 2011–2015 гг.

Основная цель программы – обеспечение подготовки высококвалифицированных специалистов на основе новейших достижений науки и техники, приведение качества подготовки специалистов в соответствие с требованиями инновационного развития отраслей экономики и социальной сферы.

Важнейшими задачами признаны: повышение уровня инновационной активности и взаимодействия системы высшего образования с отраслями экономики, что должно обеспечить повышение качества практико-ориентированной подготовки выпускников вузов; приведение учебно-лабораторной и материально-технической базы вузов в соответствие с требованиями современного производства.

Во исполнение Государственной программы по поручению Министерства образования все вузы разработали собственные программы на пятилетку, которые предусматривают:

- 1) совершенствование структуры специальностей, объемов подготовки кадров;
- 2) обновление содержания подготовки с усилением ее практической составляющей;
- 3) модернизацию учебно-лабораторной базы учреждений высшего образования.

Потребность в кадрах высокотехнологичных производств обеспечивается ежегодным увеличением приема, количества обучающихся и выпускников вузов по профилю «Техника и технологии».

При сокращении на 10–15 % приема на педагогические, юридические и экономические специальности увеличивается прием на специальности профилей «Техника и технологии», «Естественные науки», «Архитектура и строительство», который в 2011 г. составил 9,5 тыс. чел. В 2012 г. планируется дальнейшее увеличение приема на данные профили на дневную форму обучения за счет средств республиканского бюджета, который составит порядка 10 тыс. человек.

За последние четыре года открыта подготовка по 23 специальностям, обеспечивающим кадровую потребность таких отраслей, как программное обеспечение, микроэлектронная промышленность, атомная энергетика, наноматериалы и нанотехнологии, биотехнологии, космическая техника, относящимся к V и VI экономическим укладам.

Планируется, что доля специалистов с высшим инженерно-техническим образованием в выпуске государственных вузов к 2015 г. достигнет 30 %, что соответствует показателям структуры профессионального образования европейских государств. За годы реализации Государственной программы для экономики республики по профилям «Техни-

ка и технологии», «Естественные науки», «Архитектура и строительство» будет выпущено около 100 тыс. высококвалифицированных специалистов с необходимым уровнем практической подготовки.

Оптимизируется и структура подготовки специалистов с высшим образованием. Только за последние 1,5 года в соответствии с потребностями экономики и социальной сферы в Общегосударственный классификатор ОКРБ 011-2009 внесено 5 изменений и дополнений, аннулировано 4 специальности и направления специальностей, 21 специализация, открыта подготовка по 12 новым специальностям и 42 специализациям I ступени и 53 специальностям II ступени высшего образования. Значительная часть внесенных в последние два года в ОКРБ 011-2009 специальностей («Биохимия», «Микробиология», «Информатика и технологии программирования», «Промышленная безопасность», «Экономика и организация производства в отраслях агропромышленного комплекса», «Технология лекарственных препаратов», «Беспилотные авиационные комплексы», «Релейная защита и автоматика») определена государственными программами. Ежегодно Министерство образования сводит предложения республиканских и местных органов государственного управления по государственному заказу на подготовку кадров, создана и функционирует автоматизированная система «Заказ на подготовку кадров».

К сожалению, итоги уточнения заказа показывают его необоснованное снижение по уровню высшего образования со стороны нанимателей, в том числе и для отраслей реального сектора экономики. В системе прогнозирования остается ряд существенных проблем:

- *требует отработки механизм взаимодействия органов государственного управления и местных органов исполнительной власти на отраслевом и региональном уровнях по определению дополнительной потребности в трудовых ресурсах и формированию заказа на подготовку кадров. Необходимо привлечение всех без исключения подчиненных организаций и на добровольной основе организаций частной формы собственности к участию в прогнозировании кадровой потребности. Невысок профессиональный уровень кадров, которые составляют прогнозные показатели, особенно на длительную перспективу;*

- *практически все организации – заказчики кадров (особенно в реальном секторе экономики) занижают потребность в молодых специалистах, не спешат заключать договоры (заявки) на подготовку специалистов с соответствующими учреждениями образования, опасаясь обязательств по трудоустройству;*

- *отмечается низкая инновационная направленность потенциальных заказчиков кадров: в основном заявляется подготовка по традиционным специальностям. Заказчики кадров не подтвердили повышенную потребность экономики в инженерных кадрах. Так, по профилю высшего образования «Техника и технологии» заказ на 2012 г. составляет примерно 2 тыс. специалистов, хо-*

тя реальная потребность в них значительно выше;

- *возникла необходимость модернизации АС «Заказ на подготовку кадров». Данную работу Главный информационно-аналитический центр Министерства образования завершит в октябре текущего года.*

Важнейшее направление повышения качества подготовки специалистов – постоянное обновление содержания высшего образования. В действующих образовательных стандартах особое внимание уделяется сотрудничеству с заказчиками кадров в формировании требований, предъявляемых к специалистам. По всем специальностям высшего образования ~~разработаны и внедрены типовые учебные планы~~

Стержневой основой действующих образовательных стандартов является принятый в мире компетентностный подход, который позволяет более точно сформулировать требования к выпускникам, их профессиональным и личностным компетенциям. Возросла роль инновационной компоненты. Разработчики, в числе которых были и сотни экспертов из реального сектора экономики, стремились к достижению оптимального баланса фундаментальной, специальной и практической составляющих подготовки выпускников вузов. Была значительно усилена ~~практико-ориентированная подготовка специалистов~~

Министерство образования провело анализ образовательных стандартов и типовых учебных планов по специальностям профилей «Техника и технологии», «Архитектура и строительство», «Сельское и лесное хозяйство», «Общественное питание. Бытовое обслуживание» и «Экологические науки» на предмет обеспечения оптимального сочетания теоретических и практических составляющих, увеличения сроков практик, введения курсов практической психологии и педагогики.

Проведена экспертиза свыше 250 стандартов и типовых учебных планов, в которой принимали участие не только ведущие ученые вузов, но и специалисты Министерства сельского хозяйства и продовольствия, руководители промышленных предприятий. По результатам экспертизы сделан вывод: действующие нормативно-программные документы – образовательные стандарты и типовые учебные планы специальностей высшего образования, соотношение теоретической и практической подготовки, выверенное с участием заказчиков кадров и варьирующееся в зависимости от специальностей, обеспечивают оптимальный баланс теоретической и практической подготовки, удовлетворяющий работодателей.

В вузах развернута работа по обновлению образовательных технологий, активизирующей учебно-исследовательскую деятельность студентов.

Для получения новых знаний предусмотрено значительное увеличение доли самостоятельной работы студентов в учебном процессе, особенно по ~~техническим и технологическим специальностям.~~

Для формирования умений, поиска новой информации, ее анализа и переработки сокращается объем аудиторной нагрузки и увеличивается до 30–50 % самостоятельная работа студентов, в том числе и под руководством преподавателей. Это должно быть обеспечено методически путем создания учебно-методических комплексов, в том числе и электронных. И вузы этим активно занимаются.

Важной составляющей практической подготовки является проведение лабораторных и практических занятий. Их количество по специальностям «Радиофизика» и «Биоэкология» составляет порядка 1,5 тыс. учебных часов, по специальности «Технология (по направлениям)» превышает 2,0 тыс. учебных часов, по многим техническим специальностям – от 800 до 1300 учебных часов. Производственная практика по многим специальностям высшего образования превышает 15 недель, а по таким специальностям, как «Горные машины и оборудование», «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений», «Организация движения и обеспечение полетов на воздушном транспорте» составляет от 18 до 20 недель. Количество курсовых проектов по многим специальностям энергетики и транспортной деятельности, техническим специальностям составляет от 10 до 13, а по специальностям профиля «Строительство и архитектура» – от 15 до 25.

Практическая подготовка по естественно-научным специальностям в БГУ составляет от 50 до 79 % от общего количества учебных часов, по техническим специальностям в БНТУ – до 60 %, в БГТУ – от 35 до 45 %, в БГУИР – от 45 до 50 %, по многим сельскохозяйственным специальностям вместе с лабораторно-практическими занятиями и самостоятельной работой студентов составляет более 60 % от общего их количества. В медицинских вузах средний объем практической подготовки составляет 77 %, по отдельным специальностям достигает 80 %, в МГЛУ – 65–70 %. Имеющиеся распределение учебных часов, объем производственной практики, количество курсовых проектов позволяют формировать и развивать профессиональные и личностные компетенции выпускника, осуществлять подготовку практико-ориентированных специалистов.

В настоящее время мы продолжаем совершенствовать содержание образовательного процесса, включая его практическую составляющую.

Главой государства дано поручение Министерству образования до 1 сентября 2012 г. принять меры по по-

вышению качества подготовки специалистов путем оптимизации содержания образовательных программ высшего образования, корректировки сроков подготовки, сокращения непрофильных дисциплин, усиления практической направленности подготовки (подпункт 6.1.1 пункта 6 протокола поручений Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко от 10 октября 2011 г. № 20, данных 29 августа 2011 г. по итогам совещания с педагогическим активом Республики Беларусь). Во исполнение данного поручения проведена следующая работа.

Учебно-методическими объединениями в сфере высшего образования проанализированы типовые учебные планы, согласованы общие подходы к дифференциации сроков обучения по специальностям. Приказом Министра образования от 22.03.2012 № 194 утверждена Концепция оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования.

Приказом Министра образования от 28.05.2012 № 389 «О переходе на дифференцированные сроки получения высшего образования I ступени» утверждены график перехода на дифференцированные сроки обучения и рекомендации по оптимизации перечня непрофильных обязательных для изучения дисциплин.

В целях выполнения поручения Главы государства повышение качества подготовки специалистов будет обеспечиваться путем:

- сокращения объема и изменения структуры цикла социально-гуманитарных дисциплин, что приведет к увеличению количества учебных часов для изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин, практической подготовки студентов;
- оптимизации перечня непрофильных обязательных для изучения дисциплин (их интеграции, уменьшения количества аудиторных часов);
- обновления содержания образовательных программ по общеобразовательным и специальным дисциплинам в соответствии с новейшими достижениями науки и техники;
- усиления практической направленности подготовки за счет перераспределения учебных часов на практическую подготовку и путем ее организации на высокотехнологичных предприятиях и учреждениях НАН Беларуси, приобретения навыков работы на новейшем оборудовании.

Дифференциация сроков подготовки специалистов с высшим образованием I ступени осуществляется в соответствии с мировыми тенденциями развития высшего образования. Она повысит экономно бюджетных средств, конкурентоспособность белорусского высшего образования, оперативность реагирования на потребности экономики. Переход на дифференцированные сроки подготовки будет осуществляться с учетом опыта высшей школы Российской Федерации и Казахстана в рамках Единого экономического пространства.

Проводимая работа осуществляется плано-

мерно, с учетом мнения УМО вузов, работодателей, готовности вузов к переходу на дифференцированные сроки обучения. Сроки обучения будут сокращены по 234 из 387 специальностей, по которым осуществляется подготовка специалистов с высшим образованием, что составит 62 %. По медицинским и наиболее сложным техническим и иным специальностям сроки обучения сокращаться не будут.

Важным резервом сокращения сроков подготовки специалистов является обучение в вузах специалистов, получивших среднее специальное образование. Сегодня 60 % ССУЗов имеют договоры с большинством университетов страны. Лучше всех работают в формате сотрудничества с вузами колледжи Витебской, Минской и Гродненской областей. Наиболее эффективно сотрудничают с ССУЗами БГУИР, БГЭУ, региональные университеты. Подготовку кадров по сокращенным срокам обучения осуществляют 21 вуз Министерства образования (из 23), все вузы Министерства сельского хозяйства и продовольствия, вузы пяти других министерств.

Для обеспечения качества практической подготовки специалистов для перспективных отраслей развития экономики требуется масштабное обновление материально-технической и учебно-лабораторной базы вузов, 70% которой устарело.

В рамках реализации Государственной программы в 2011 г. из средств республиканского бюджета вузам Минобразования на приобретение учебно-лабораторного оборудования было выделено финансирование в объеме 3,8 млрд рублей. Данные средства были полностью освоены.

В 2012 г. впервые в истории развития национальной системы высшего образования на модернизацию учебно-лабораторной базы из средств инновационных фондов республиканских органов государственного управления вузам страны было выделено свыше 64 млрд рублей. ~~вузам Министерства образования — 46,8 млрд рублей, вузам других министерств — 17,7 млрд рублей.~~ Финансирование увеличилось в 17 раз!

Модернизация учебно-лабораторной базы вузов позволит повысить качество фундаментальной и практической подготовки специалистов для IT-отрасли, фармакологии, биотехнологий, создания нанотехнологий и наноматериалов, проведения космических исследований. В Государственной программе предусмотрено создание по инновационным направлениям технико-технологического и естественно-научного профилей в вузах, имеющих соответствующие научно-педагогические школы, специализированные учебно-исследовательские лаборатории. Эта работа уже успешно ведется в ведущих вузах страны.

Для этого университеты используют также внебюджетные средства и иные возможности. Например, БГТУ за последние 3 года направил на развитие учебно-лабораторной базы 11 млрд рублей, в том числе 4,5 млрд рублей – из внебюджетных средств. Открыт Центр физико-химических исследований, оснащенный уникальным оборудованием, в состав которого входит 8 лабораторий, включая лабораторию атомно-абсорбционной спектроскопии, в которых осуществляется подготовка курсовых и дипломных проектов, магистерских и кандидатских диссертаций.

Университеты активно привлекают средства частных фирм, работающих в сфере высоких технологий и являющихся потребителями выпускников. БГУ ежегодно на совершенствование учебно-лабораторной базы получает от спонсоров до 100 млн рублей, фирмы-резиденты ПВТ поставили современное оборудование на сумму свыше 200 тыс. долларов США.

БГУИР получил от резидентов Парка высоких технологий свыше 190 тыс. долларов США спонсорской помощи, за последние 5 лет сумма спонсорской помощи превысила 9,5 млрд рублей, за 2 года создано и модернизировано 16 совместных лабораторий.

БНТУ спонсорскую помощь оказывают 48 организаций и иностранных фирм, фирмой Сам-Солюшенс открыта научно-инновационная лаборатория информационных технологий, развивается сотрудничество с немецкими и шведскими фирмами.

На базе Международного государственного экологического университета имени А. Д. Сахарова Институтом имени Отто Хуга (Германия) и Институтом энергетики земли Форарльберг при участии австрийской фирмы «Кёб» создан совместный Компетенц-центр по энергоэффективности и возобновляемым источникам энергии, оснащена демонстрационная площадка учебно-научного комплекса университета «Волма».

Программой предусматривается создание центров коллективного пользования уникальным учебно-лабораторным, научным оборудованием. Так, в БГУ созданы: Белорусский межвузовский центр обслуживания научных исследований с его уникальным спектрально-аналитическим комплексом, Исследовательско-технологический центр нанотехнологий и физической электроники и др. В них осуществляют научные исследования ученые БГУ, БГУИР, БГТУ, институтов НАН Беларуси, проводят исследовательскую работу сотрудники высокотехнологичных промышленных предприятий. Имеются такие центры коллективного пользования и в других вузах, а в Могилеве на базе БРУ создан центр коллективного пользования уникальным оборудованием для студентов и молодых ученых вузов данного региона. Эти центры способствуют подготовке к практической работе выпускников вузов на самом современном оборудовании. Необходимо создание региональных межвузовских центров за счет централизации финансовых средств на эти цели.

Одним из важнейших направлений повышения качества практической подготовки выпускни-

ков, сотрудничества университетов с заказчиками кадров, интеграции науки, образования и производства является создание на предприятиях с высокотехнологичным производством учебно-научно-производственных комплексов и филиалов кафедр вузов.

БГУ создано 35 совместных кафедр, учебно-научных центров и филиалов кафедр, БГУИР на профильных предприятиях открыто 25 филиалов кафедр, БНТУ в проектных организациях и на производстве создано 63 филиала кафедр, БСХА на предприятиях АПК – 44 филиала кафедр, Могилевским государственным университетом продовольствия (далее – МГУП) на ведущих предприятиях пищевой промышленности открыто 18 филиалов кафедр, БрГУ – 13 филиалов кафедр и учебно-научных производственных объединений. БНТУ на профильных предприятиях открыл 5 филиалов кафедр и 34 учебно-научно-производственных центра). Только в 2011 г. было открыто 22 новых филиала кафедр и 6 учебно-научно-производственных центров, общее количество которых сейчас насчитывает 176 филиалов кафедр и 30 УНПЦ. Нормативная база для этого создана. Указом Главы государства № 150 от 29 марта 2012 г. «О некоторых вопросах аренды и безвозмездного пользования имуществом» государственные учреждения образования освобождены от арендной платы.

Создание подобных филиалов и центров необходимо для организации качественно нового образовательного процесса, полноценных производственных практик, повышения квалификации и переподготовки работников предприятий, стажировок преподавателей вузов, подготовки студентов в условиях проблем реального производства и уменьшения срока адаптации молодых специалистов на предприятиях. Эффективен опыт практической подготовки студентов в филиалах кафедр БНТУ, созданных на Минском тракторном заводе.

Здесь прямой интерес работодателей. В период прохождения производственных и преддипломных практик заказчики имеют возможность подбирать себе кадры для будущей работы на предприятиях.

Для повышения качества подготовки специалистов и повышения эффективности научных исследований в вузах страны в Государственной программе предусмотрено внедрение систем управления качеством образования в соответствии с международным стандартом ИСО 9001. В настоящее время сертификацию на соответствие данным стандартам прошли 46 учреждений высшего образования, при этом БГТУ, БГУИР, ГрГУ, ГрГМУ стали лауреатами премии Совета Министров Республики Беларусь в области качества.

Имеющийся опыт функционирования СМК показал, что во многих вузах налажен механизм проведения анкетирования заинтересованных сторон, учета мнения респондентов, который показывает, что удовлетворенность предприятий – заказчиков кадров практической подготовкой выпускников в целом превысила 65 %. Для выпускников БГУ высокий уровень практической подготовки отметили 73 % работодателей, отмечают также

высокий уровень владения компьютерными технологиями, хорошая индивидуальная подготовка выпускников и достаточное владение иностранными языками. Высокий уровень практической подготовки выпускников БГЭУ также отметили 73 % работодателей. Значительно повысилась удовлетворенность работой вузовских учебных заказчиков НИР и других инновационных проектов.

Тем не менее анализ результатов анкетирования выявил ряд проблем и предложений заказчиков кадров по усилению практико-ориентированной подготовки специалистов:

1) для усиления практико-ориентированной подготовки организации – заказчики кадров предлагают вузам направлять им выпускников, имеющих опыт работы не менее года, что предполагает прохождение производственных и преддипломных практик по месту будущей работы молодых специалистов. Следует отметить, что аналогичные предложения выдвигают и сами технические вузы (БНТУ, БГТУ и др.);

2) формировать у выпускников устойчивую мотивацию к работе;

3) усилить индивидуальную подготовку специалистов и обеспечить психологическую подготовку выпускников для работы в коллективе (подчиненный – коллега – руководитель);

4) улучшить подготовку по владению выпускниками современными технологиями, в том числе компьютерными, по знанию современного промышленного оборудования и производственных процессов, приобретению навыков работы с ними;

5) повысить уровень владения иностранными языками (профессиональная лексика);

6) определить базовые предприятия, организации и научные учреждения.

~~Необходимо серьезно поработать над тем, чтобы молодые специалисты распределялись на те предприятия, где они проходили производственные и преддипломные практики и приобрели уже определенный опыт практической работы.~~

БГУ подписаны договоры с 38, БНТУ с 57, БрГТУ с 13 базовыми организациями. Однако практически все вузы отмечают недостаточное количество базовых организаций, фиксируют потребность в подписании долгосрочных договоров с предприятиями, практической подготовке студентов препятствует отсутствие общежитий для прохождения практик за пределами Минска.

Важную роль в практической подготовке специалистов, усилении ее инновационной составляющей играет формирование университетов как центров научно-инновационной деятельности путем создания и развития субъектов инновационной инфраструктуры

(технопарков, центров трансфера технологий и международного научно-технического сотрудничества) и организаций по коммерциализации научно-технических разработок. Вузам поставлены задачи сформировать подразделения, осуществляющие инновационную деятельность, маркетинг, продвижение образовательных услуг. Такой центр успешно функционирует в БГУ, в БГУИР инновационной деятельностью и продвижением образовательных услуг занимаются Центр трансфера технологий в области радиоэлектроники и научно-образовательный инновационный центр СВЧ-технологий, студенческий бизнес-инкубатор. Такая работа уже началась и в других вузах. На данный момент функционируют 3 бизнес-инкубатора, однако в соответствии с Государственной программой бизнес-инкубаторы должны быть созданы во всех вузах. Совместно Молодежным инновационным центром апробируется новая форма сотрудничества – создание белорусско-российских бизнес-инкубаторов.

Значительную роль в практической подготовке специалистов играет интеграция образовательного процесса, науки и производства. Для усиления практической составляющей в подготовке специалистов обновляются базы практик, темы курсовых и дипломных работ связываются с актуальными проблемами производства. С участием Министерства промышленности и других министерств сформирован перечень проблем развития и модернизации предприятий, которые решаются в исследованиях ученых и студентов вузов, так называемый «Задачник от промышленности». В БНТУ, БГТУ, БРУ и других вузах от 27 до 40 % дипломных проектов разрабатываются по заявкам промышленных предприятий. В БГТУ количество выполненных дипломных проектов по заявкам «Задачника от промышленности» является стабильно высоким: 2010 г. – 288 проектов, 2011 г. – 285 проектов, за незаконченный 2012 г. – 278 проектов. Такие выпускники найдут ценное применение своим способностям на производстве.

Важную роль в интеграции высшего образования и производства, в подготовке выпускников вузов к производственной и инновационной деятельности играет студенческая наука.

Система научно-исследовательской работы студентов за последние пять лет динамично развивалась. В учреждениях высшего образования Министерства образования существенно выросло количество студентов, занимающихся всеми формами НИРС (с 50 тыс. в 2005 г. до 67 тыс. в 2011 г.). Научными исследованиями занимаются 33 % студентов дневной формы обучения, а в таких вузах, как БГУ, БГТУ их количество превышает 40 %. Существенный рост наблюдается и по другим показателям НИРС. Количество докладов, сделанных на международных конференциях, выросло в три раза. В 2011 г. количество студентов, работавших по плановым бюджетным и хоздоговорным НИР и НИОКР, составило 7,5 % от общего числа студентов, принимавших участие в НИРС, из них на ус-

ловиях оплаты – 5 %, работавших в СНИЛ, научных объединениях студентов – 11,8 %, работавших по заданиям ГНТП, ГПФИ и ГПОФИ – 0,4 %.

~~С целью повышения качества научно-инновационной подготовки специалистов с высшим образованием и активизации их научно-исследовательской деятельности ежегодно проводится Республиканский конкурс научных работ студентов (далее – конкурс). Количество представляемых работ в период с 2005 по 2011 г. увеличилось с 2807 до 4025.~~

Сегодня важнейшее требование к научному исследованию – получение научных результатов, гарантирующих возможность их практического применения в различных отраслях экономики и социальной сферы. Поэтому важное значение приобретают научные работы студентов, имеющие практическую направленность. Участниками конкурса 2011 г. представлено более 4800 актов внедрения, из них более 1300 – актов внедрения в производство, более 40 патентов и 35 заявок на выдачу патента.

Есть весьма показательные примеры.

Магистранты БНТУ Гаврилович Дмитрий и Гаврилович Ольга провели анализ эффективности использования светодиодных источников света для освещения различных помещений. Результаты исследований использовались при проектировании электрического освещения ОАО «Белкомкомплекспроект».

Магистрант БГУ Леоненя Максим занимался разработкой малогабаритных лазерных источников излучения с зигзагообразным ходом луча, благодаря которому минимизируются потери за счет более рационального использования активной среды. Имеет патент на изобретение, патент на полезную модель. В Республиканских конкурсах научных работ 2008–2010 гг. получал звание лауреата конкурса.

Шафиев Кирилл, студент 5-го курса Полоцкого государственного университета, разработал стеновой материал на основе местных сырьевых ресурсов с улучшенными потребительскими свойствами. Данная разработка используется на предприятии «Мозырь-древ» при производстве строительных материалов.

Лауреаты конкурса, получившие в установленном порядке рекомендацию для поступления в аспирантуру, освобождаются от сдачи вступительного экзамена по специальной дисциплине с выставлением отметки «десять» и получают преимущественное право для зачисления в аспирантуру по результатам сдачи вступительного экзамена.

За пять лет в учреждениях высшего образования Министерства образования количество СНИЛ, на базе которых формируются творческие научные коллективы студентов, увеличилось почти в три раза. Если в 2005 г.

таких объединений было 50, то в 2011 г. – более 130, в том числе за 2011 г. создано более 30 СНИЛ.

В 2010 г. Министерство образования для грантовой поддержки 100 проектов выделило 800 млн руб., в 2011 г. для грантовой поддержки 123 проектов 1,3 млрд руб., в 2012 г. для грантовой поддержки 113 проектов (в том числе 39 студенческих проектов) – более 2 млрд рублей.

С целью оказания поддержки будущих ученых на базе Научно-технического парка БНТУ «Политехник» действует постоянная виртуальная выставка научно-технических работ студентов и молодых ученых высших учебных заведений Республики Беларусь. Ее основными целями являются: содействие интеграции научной и образовательной деятельности; коммерциализация научно-исследовательских разработок; формирование научной кооперации, налаживание связей и контактов между молодыми учеными вузов, научных организаций, науки с производством как у нас в стране, так и за рубежом.

В 2007 г. на портале www.student.metolit.by было размещено 64 разработки, в 2012 г. – более 260 научно-технических разработок студентов, магистрантов, аспирантов по 21 направлению, которые соответствуют приоритетам научно-технического развития Беларуси.

Представленные научно-технические разработки являются завершёнными научными исследованиями, разработчиками предлагаются предприятия и организации, где возможно внедрение, многие из них уже имеют патенты на внедрение. Например, Программный комплекс имитации производственно-экономической деятельности, разработанный магистрантом БРУ И. И. Мельниковым, внедрен в открытом акционерном обществе «Обувь» (Могилев), а разработки конструкций типовых монтажных стыков, созданные аспирантом того же университета С. В. Богдановым, внедрены в ОАО «Мостострой» (Минск), используются в строительных организациях Российской Федерации. По разработкам аспиранта БНТУ А. Ю. Королева гибких волноводов и установки для акустоиндуцированного тромболитического кровеносных сосудов заключены контракты на общую сумму 215 тыс. долларов США.

С целью повышения качества теоретической и практической подготовки специалистов Государственной программой предусматривается освоение передовых зарубежных технологий и использование международного опыта. В 2011 г. 326 преподавателей белорусских вузов прошли стажировку за рубежом, для участия в образовательном процессе наших вузов были приглашены 210 преподавателей и специалистов из учебных и образовательных центров зарубежных стран.

По приоритетным направлениям развития науки и экономики Государственной программой предусмотрено ежегодное направление на договорной основе не менее 20 лучших выпускников вузов на обучение в магистратуре

ведущих зарубежных научных и образовательных центров. В 2011 г. в зарубежных университетах и научных центрах обучалось свыше 30 белорусских магистрантов.

Вступление с первого сентября 2011 г. в силу Кодекса Республики Беларусь об образовании создало основу для формирования в системе высшего образования магистратуры, обеспечивающей реализацию образовательной программы высшего образования II ступени с углубленной подготовкой специалиста, т. е. практико-ориентированной магистратуры. Ее цель – подготовка профессионалов, способных вносить вклад в развитие науки, экономики, социальной сферы, самостоятельно приобретать и создавать новые специализированные знания, внедрять инновационные разработки.

Учебно-методическими объединениями в сфере высшего образования разработаны проекты должностных (квалификационных) характеристик и перечень наименований должностей служащих по специальностям магистратуры, предусматривающие повышение зарплаты магистранта на один-два разряда.

Данные предложения направлены в Министерство экономики и Министерство труда и социальной защиты. Формируется состав рабочей группы из представителей трех министерств для доработки и утверждения на основании предложений УМО должностных характеристик выпускников магистратуры с учетом нового уровня их квалификации.

Практико-ориентированная магистратура находится в стадии формирования. В 2012 г. планируется открытие подготовки по 32 образовательным программам с углубленной подготовкой специалистов, потребность в которых определяется с участием заказчиков кадров. Министерство образования открывает новые специальности только в тех случаях, когда университеты проводят маркетинговые исследования и представляют на основе заявок работодателей перспективную потребность в магистрах на ближайшие 10 лет.

В первую очередь будет открываться подготовка инновационных кадров для работы в приоритетных для развития нашей экономики отраслях. Для подготовки данных кадров формируется компетентный профессорско-преподавательский состав, владеющий современной методологией организации учебного процесса, знанием проблем реального сектора экономики и науки, активно участвующий в их решении.

Во исполнение Государственной программы по повышению уровня практической подготовки специалистов предстоит большая совместная работа вузов с работодателями.

Последовательная реализация Государствен

Прызначэнні, абранні

15 чэрвеня 2012 г. Прэзідэнт Беларусі даў згоду на прызначэнне намеснікаў Міністра адукацыі В. А. Будкевіча і С. В. Рудага.

Міністр адукацыі

С.

А.

Маскевіч

18

чэрве-



красавіка 1964 г. у г. Орша Віцебскай вобласці. Скончыў Магілёўскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя А. А. Куляшова, Міжнародны інстытут працоўных і сацыяльных адносін, Акадэмію кіравання пры Прэзідэнце Рэспублікі Беларусь.

Працаваў асістэнтам кафедры гісторыі КПСС МГПУ, аспірантам кафедры палітычнай гісторыі БДУ, настаўнікам гісторыі сярэдняй школы № 12 Віцебска, галоўным спецыялістам па прававой абароне і ахове працы Віцебскага абкама прафсаюза работнікаў адукацыі і навукі, загадчыкам аддзела па прававой абароне і ахове працы Віцебскага абкама прафсаюза работнікаў адукацыі і навукі, намеснікам старшыні Віцебскага абкама прафсаюза работнікаў адукацыі і навукі, кансультантам намесніка старшыні Віцебскага аблвыканкама, начальнікам аддзела адукацыі Віцебскага райвыканкама, памочнікам старшыні Віцебскага аблвыканкама, кіраўніком адміністрацыі Кастрычніцкага раёна Віцебска. Да апошняга прызначэння – намеснік начальніка ўпраўлення адукацыі Віцебскага аблвыканкама, начальнік аддзела выхаваўчай работы.

Новапрызначаны намеснік Міністра будзе курываць пытанні дзейнасці ўпраўленняў дашкольнай, агульнай сярэдняй і спецыяльнай адукацыі, дадатковай адукацыі дарослых, пасляўніверсітэцкай адукацыі педагагічных работнікаў, каардынаваць распрацоўку адукацыйных стандартаў, вучэбных планаў і праграм, ажыццяўляць узаемадзеянне з Рэспубліканскім прафсаюзам работнікаў адукацыі і навукі, а таксама курываць дзейнасць устаноў адукацыі (Нацыянальны інстытут адукацыі, Акадэмія паслядыпломнай адукацыі, Рэспубліканскі інстытут кантролю ведаў), РУП «Глобус».

Сяргей Валянцінавіч Руды нарадзіўся 19 мая 1962 г. у п.г.т. Заслаўе Мінскага раёна Мінскай вобласці. Скончыў Сумскае вышэйшае артылерыйскае каманднае вучылішча імя М. В. Фрунзэ, Ваенную артылерыйскую акадэмію імя М. І. Калініна.

Быў камандзірам узвода, камандзірам батарэі 917-га вучэбнага артылерыйскага палка УрВА, камандзірам мінамётнай батарэі, старшым памочнікам начальніка артылерыі 37-га мотастралковага палка ЗабВА; працаваў начальнікам аддзела захоўвання ўзбраення і тэхнікі, камандзірам кадраў групы артылерыі, начальнікам артылерыі 19-й гвардзейскай базы захоўвання ўзбраення і тэхнікі; быў намеснікам камандзіра, камандзірам 251-й процітанкавай артылерыйскай брыгады, начальнікам 1100-й цэнтральнай базы захоўвання тэхнікі службы гаручага, камандзірам 65-й аўтамабільнай брыгады (Мінск), начальнікам галоўнага ўпраўлення будаўніцтва і эксплуатацыі Узброеных Сіл (Мінск). Да апошняга прызначэння – намеснік начальніка тылу Узброеных Сіл па будаўніцтве і раскватараванні войск Міністэрства абароны.

Узнагароджаны медалямі «За бездакорную службу» II ступені і «За бездакорную службу» I ступені.

Сяргей Валянцінавіч будзе весці пытанні вытворчай дзейнасці ўстаноў прафесійна-тэхнічнай адукацыі, умацавання і развіцця матэрыяльна-тэхнічнай базы арганізацый адукацыі, іх сацыяльна-эканамічнага развіцця, эфектыўнага выкарыстання замацаванай за імі ўласнасці, аховы працы і грамадзянскай абароны, арганізацыі работы па справяднасці, бухгалтарскім уліку і справяднасці ў апарце і падначаленых арганізацыях.

Васіль Антонавіч Будкевіч нарадзіўся 5

Вынікі цэнтралізаванага тэсціравання ў Беларусі



Рэспубліканскі інстытут кантролю ведаў (РІКВ) падвёў вынікі *цэнтралізаванага тэсціравання (ЦТ) ў Беларусі.*

На ЦТ па *беларускай мове* было зарэгістравана 53 тыс. 167 абітурientаў, з іх не з'явіліся на тэсціраванне 1 тыс. 156 чалавек. Абсалютных (100-бальных) вынікаў дасягнулі 5 абітурientаў, нулявых вынікаў – 3. Высокія вынікі (ад 100 да 50 балаў) паказалі 17 % абітурientаў. Сярэдні бал па гэтай групе – 65,03. Вынікі 49–20 балаў – у 53 % абітурientаў, яны атрымалі ў сярэднім 31,4 бала. У цэлым сярэдні бал па беларускай мове склаў 31,11.

Па *рускай мове* на ЦТ зарэгістраваліся 96 тыс. 591 абітурient, не з'явіліся – 2 тыс. 84 абітурientы. 100-бальных вынікаў было 7, нулявых – 9. Сярэдні бал па групе з высокімі вынікамі – 65,71, па групе з сярэднімі – 31,03. Сярэдні бал усіх удзельнікаў ЦТ па гэтым прадмеце – 30,48.

Прайсці ЦТ *па гісторыі Беларусі* планавалі 22 тыс. 90 абітурientаў, але 662 не з'явіліся ў прызначаны дзень. Абсалютных і нулявых вынікаў – па 4. Сярэдні бал у групе балаў 100–49 склаў 64,13 бала, у сярэдняй групе (48–26 балаў) – 34,32. Сярэдні бал усіх удзельнікаў ЦТ па гэтым прадмеце – 34,88.

На выпрабаванне *па матэматыцы* было зарэгістравана 103 тыс. 572 абітурientы, не з'явіліся – 3 тыс. 239 чалавек. Абсалютных (100-бальных) вынікаў – 33, нулявых – 490. Сярэдні бал па групе з высокімі вынікамі (100–36 балаў) – 54,56, з сярэднімі (35–12 балаў) – 19,67 бала. Сярэдні бал усіх удзельнікаў – 21,56.

На ЦТ *па грамадазнаўству* ўсяго зарэгістраваліся 11 тыс. 551 абітурient, з іх не з'явіліся на выпрабаванне 162 чалавека. Абсалютных вынікаў – 6, нулявых – 3. Высокія вынікі (ад 100 да 54 балаў) атрымалі 17 % абітурientаў. Сярэдні бал у гэтай групе склаў 61,9. У групе з сярэднімі вынікамі (53–28 балаў) сярэдні бал склаў 37,69. Сярэдні бал усіх удзельнікаў – 38,26.

15 тыс. 776 абітурientаў было зарэгістравана на ЦТ *па хіміі*, не з'явіліся 425 абітурientаў. 100-бальныя вынікі – у 5 абітурientаў, нулявыя вынікі атрымалі 3 абітурientы. Ад 100 да 50 балаў атрымалі 17 % абітурientаў. Сярэдні бал у гэтай групе склаў 64,44 бала. Ад 49 да 21 бала атрымалі 53 % абітурientаў. Сярэдні бал тут склаў 30,56. Сярэдні бал усіх удзельнікаў выпрабавання – 31,66.

На ЦТ *па сусветнай гісторыі навейшага часу* было зарэгістравана 1 тыс. 997 абітурientаў, не з'явіліся – 100. Абсалютных вынікаў не набраў ніхто. Высокія вынікі (ад 100 да 53 балаў) атрымалі 17 %, сярэднія балы (52–25) – 53 % абітурientаў. Сярэдні бал у першай групе – 66,05 бала, у другой – 35,19 бала. Сярэдні бал усіх удзельнікаў – 35,54 бала.

Рэгістрацыю на ЦТ *па фізіцы* прайшлі 45 тыс. 770 абітурientаў, не з'явіліся – 2 тыс. 179 чалавек. Абсалютных (100-бальных) вынікаў – 2, нулявых – 79. Высокія вынікі набралі 17 % абітурientаў, яны атрымалі ад 100 да 27 балаў. Сярэднія вынікі – ў 53 % абітурientаў, яны атрымалі ад 26 да 12 балаў. Сярэдні бал у першай групе – 45,04, у другой – 16,93 бала. Сярэдні бал усіх удзельнікаў – 18,6.

На ЦТ *па біялогіі* было зарэгістраваліся 27 тыс. 717 абітурientаў, не з'явіліся – 1 тыс. 91 чалавек. Абсалютных (100-бальных) вынікаў – 1, нулявых – 11. Высокія вынікі (ад 100 да 41 бала) атрымалі 17 % абітурientаў. Сярэднія вынікі (40–23) – у 53 % абітурientаў. Сярэдні бал па групе з высокімі вынікамі – 54,76 бала, у групе з сярэднімі – 29,48. Сярэдні бал усіх удзельнікаў – 29,97 бала.

На выпрабаванне *па французскай мове* было зарэгістравана 1 тыс. 440 абітурientаў, не з'явіліся – 62 абітурientы. Абсалютны вынік атрымала толькі адна абітурientка, 0 балаў – 2. Высокія вынікі (100–46 балаў) атрымалі 17 % удзельнікаў ЦТ. Сярэднія вынікі

(45–20 балаў) – у 53 % абітурьентаў. Сярэдні бал у першай групе – 69,61 бала, у другой – 27,34 бала. Сярэдні бал усіх удзельнікаў – 31,45 бала.

На іспыты *на іспанскай мове* зарэгістраваліся 346 абітурьентаў, не з’явіліся – 19. Высокія вынікі (100–46 балаў) атрымалі 17% абітурьентаў, сярэднія вынікі (45–20 балаў) – 53 % удзельнікаў. Сярэдні бал у першай групе склаў 63,57 балаў, у другой – 27,33 бала. Сярэдні бал усіх удзельнікаў – 33,58 бала.

На ЦТ *на нямецкай мове* прайшлі рэгістрацыю 5 тыс. 645 абітурьентаў, не з’явіўся на іспыты 281 абітурьент. Абсалютных вынікаў не атрымаў ніхто, нулявы вынік у аднаго абітурьента. Высокія вынікі (100–46 балаў) атрымалі 17 % удзельнікаў, сярэднія (45–20 балаў) – 53 %. Сярэдні бал па групе з высокімі вынікамі – 63,39 бала, па другой групе – 26,55 бала. Сярэдні бал усіх удзельнікаў іспытаў – 27,62 бала.

На ЦТ *на англійскай мове* планавалі прысутнічаць 29 тыс. 971 абітурьент, але 1 тыс. 355 чалавек на выпрабаванне не з’явіліся. Абсалютны (100-бальны) вынік атрымала адна абітурьентка, нулявы вынікі – 11. Групу з высокімі вынікамі (100–46 балаў) склалі 17 % абітурьентаў, з сярэднім вынікам (45–20 балаў) – 53 % удзельнікаў. Сярэдні бал па першай групе склаў 63,57, па другой групе – 27,33 бала.

Рэгістрацыю на ЦТ *на географіі* прайшлі 2 тыс. 532 абітурьенты, не з’явіліся на выпрабаванні – 108. Абсалютных (100-бальных) вынікаў не атрымаў ніхто, 0 – толькі адзін. Высокія вынікі (100–57 балаў) – у 17 % абітурьентаў, сярэднія (56–27 балаў) – у 53 %. Сярэдні бал па першай групе склаў 69,6, па другой – 38,66 бала. Сярэдні бал усіх удзельнікаў – 38,5 бала.

Прыведзеныя лічбы даюць падставы для пэўных разважанняў і высноў. Не могуць не радаваць дастаткова высокія сярэднія балы, атрыманыя удзельнікамі выпрабаванняў па шэрагу прадметаў. Адзначым таксама, што 123 тэсты сёлета былі выкананы на 100 балаў, пры гэтым дзве дзяўчыны азначанага выніку дасягнулі двойчы.

Тым не менш, на думку Міністра адукацыі Сяргея Аляксандравіча Маскевіча, вынікі тэсціравання – вельмі важны і адначасова трывожны сігнал для работнікаў адукацыі, паколькі іх аналіз выяўляе штогод у ведах абітурьентаў такія прабелы, якіх быць не павінна. Менавіта таму Нацыянальнаму інстытуту адукацыі і ўпраўленням адукацыі было даручана разабрацца ў прычынах памылак, якія абітурьенты дапускаюць, калі адказваюць на элементарныя пытанні ў тэстах, і прапанаваць дзейсныя метады па выпраўленні сітуацыі.

Загадам Міністра спорту і турызму ад 19 чэрвеня 2012 г. рэктарам Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта фізічнай культуры прызначаны Р. П. Касячэнка



Рыгор Паўлавіч Касячэнка нарадзіўся 12 снежня 1961 г. у вёсцы Дзеравіны Гарадзянскага раёна Чарнігаўскай вобласці (Украіна). У 1977 г. пасля заканчэння сярэдняй школы паступіў у Гомельскае тэхнічнае вучылішча № 35, а затым у 1979 г. – у Мінскі індустрыяльна-педагагічны тэхнікум прафтэхадукцыі. Працоўную дзейнасць пачаў у 1985 г. майстрам вытворчага навучання Гомельскага СПТВ № 67. У 1993 г. скончыў Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Ф. Скарыны па спецыяльнасці «Фізічная культура». Вучобу ў ВНУ паспяхова сумяшчаў з працай на пасадах начальніка вучэбна-спартыўнага аддзела Гомельскага абласнога савета «Працоўныя рэзервы», начальніка аддзела матэрыяльна-тэхнічнага забеспячэння Гомельскага абласнога цэнтра фізічнага выхавання і спорту, інжынера аддзела вытворча-тэхнічнага забеспячэння ўпраўлення адукацыі Гомельскага аблвыканкама. У 1998 г. прызначаны дырэктарам Гомельскага абласнога цэнтра фізічнага выхавання і спорту. З 1999 па 2006 гг. – прарэктар па адміністрацыйна-гаспадарчай працы, прарэктар па эканоміцы Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта фізічнай культуры. У 2003 г. скончыў Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Ф. Скарыны па спецыяльнасці «Эканоміка і кіраванне на прадпрыемстве». З 2006 г. па 2010 г. узначальваў эканамічнае ўпраўленне Міністэрства спорту і турызму. Да апошняга прызначэння – першы намеснік Міністэрства спорту і турызму.

У сакавіку 2012 г. паспяхова абараніў кандыдацкую дысертацыю на суісканне навуковай ступені кандыдата педагагічных навук.

Адзначаны Падзячным пісьмом Прэзідэнта Рэспублікі Беларусь, шэрагам ганаровых граматаў, а таксама нагрудным знакам Міністэрства спорту і турызму.

Захапляецца спортам і рыбнай лоўляй.

Университетское образование в системе новых общественных ценностей

О. Г. Слука,
профессор БГУ

Университетское образование в настоящее время стало определяющим в развитии интеллекта человека и общества, главным фактором в интеграции и реализации экономики знаний и «зеленой» экономики как условий сохранения планеты и формирования нового культурного пространства. В том числе и по рейтингу университетов международные организации определяют социально-экономический уровень развития государств.

Можно утверждать, что вся жизнь современного человека обращается вокруг университетов. И эта объективная тенденция постоянно развивается, расширяет влияние университетов на общество и государство. В университете молодое поколение страны воспитывается на уровне современного знания и общечеловеческих гуманистических ценностей [1].

В настоящее время в Республике Беларусь на 10 тысяч населения приходится почти 450 студентов, что свидетельствует о высоком интеллектуальном потенциале белорусского народа. Высшее образование стало неотъемлемой частью инновационного времени и объективной потребностью современного общества. В последние 15 лет все бывшие белорусские институты обрели университетский статус. Данный факт свидетельствует о том, что высшее образование в белорусском государстве выходит на современный высокий универсальный уровень.

С фундаментальной университетской общетеоретической подготовкой студентов сопрягается практическая, профессиональная учеба, что в итоге дает новый качественный уровень специалистов. Вместе с этим изменился контур специальностей и специализаций, что приблизило университетское образование к практике реальной действительности и привело к созданию современного комплекса: образование – наука – производство. Все отрасли экономики, политический процесс государства и культурное пространство в своем основании имеют мощный интеллектуальный потенциал.

В настоящее время в составе технической и гуманитарной интеллигенции Республики Беларусь 96 % специалистов с высшим образованием. Квалификация отечественных специалистов дает основание полагать, что белорусское общество фактически подготовлено к реализации сложнейших задач экономики знаний. В университетах Беларуси уделяется первостепенное внимание формирова-

нию инновационного общественного сознания, далеко выходящего за традиционные представления

В системе университетского образования появились новые характерные особенности. Изменился стиль обучения студентов. Учебный процесс опирается на демократические ценности, компьютерные технологии, эволюционируют учебные курсы в соответствии с запросами национальной экономики и их информационное обеспечение.

В Беларуси готовится фундамент для перехода на всеобщее высшее образование. Это связано с «производственной необходимостью» – переходом страны к инновационной экономике, или к экономике знаний, как сказал на Первом съезде ученых Беларуси Лауреат Нобелевской премии академик Ж. Алферов. Без качественного и массового университетского образования эти глобальные и важнейшие для нашего общества задачи решить невозможно [2].

Сегодня некоторые высокоразвитые страны уже перешли на всеобщее высшее образование (Япония). Это связано с интенсивным развитием высоких технологий и таким же необходимым уровнем технологического обеспечения современного производства, где не обойтись без высокой квалификации не только инженерной службы, но и рабочего обслуживания технологических линий.

Как следствие – процент специалистов с высшим образованием на предприятиях постоянно увеличивается, что влечет повышение качества продукции и производительности труда. Снижаются затраты на сырье, энергетическую емкость продукции и постоянно растет конкурентность современных предприятий, которые обеспечены специалистами высшей квалификации.

Республика Беларусь приступила к реализации долгосрочных инновационных проектов, которые требуют подготовки кадров нового творческого уровня. Постепенно процент специалистов с высшим образованием в нашей стране в составе населения возрастает, этот процесс еще несколько отстает от потребности обеспечения современного социально-экономического комплекса. У нас только около 10 % рабочих на высокотехнологичных предприятиях имеют высшее инженерное образование. Этого недостаточно для инновационного развития производства.

Одной из причин торможения инженерного образования является то, что в сфере определения политики развития университетского образования нет устоявшегося мнения на счет его расширения в рабочей среде. Иногда превалирует мнение, что рабочим не нужно высшее образование. Жизненная практика опровергает это суждение.

Университет вместе с присвоением квалификации определенного профиля выпускает в жизнь личность. Университетские знания ускоряют социальное созревание молодого человека. Те, кто тормозит университетское образование в рабочей среде, осознанно или неосознанно девальвируют развитие высоких технологий и укрепляют консервативный подход к технологическому обеспечению современного производства.

Грани таланта будущего специалиста формируются и шлифуются в университете. В университете молодой человек становится свободной личностью, наделенной верой в себя, в свою профессию и судьбу. Свободная творческая личность в социальном государстве – это идеал современного общества и создает ее в первую очередь университет [3].

Ф. М. Достоевский призывал искать в жизни идеал, идеальное начало, которое осеняет человека и делает его жизнь цельной, осмысленной и увлекательной. Таковую среду создает университет. Он учит прекрасному в жизни, наделяет молодых провидением отличать и распознавать добро и зло, становиться на защиту справедливости и порядочности. Это важнейшая ценность современного университетского образования, которая, на наш взгляд, с духовной, политической и технологической стороны в нашем государстве еще не всегда осознается и оценивается адекватно высокому инновационному предназначению.

Ограничение добра и справедливости, отступление человека от христианских ценностей в современной жизни собирают трагическую жертвенную дань: посылают искусственные болезни – алкоголизм и наркотики (белорусская нация сверхпьющая: 19 л алкоголя на человека), капитулянтство перед жизненными трудностями – суицидальное проявление (наша страна на третьем месте в мире по добровольному уходу людей из жизни), воровство, разбой, бандитизм, терроризм и т. д.

Этим коварным спутникам нашей действительности университет формирует решительный протестный заслон. Чистота помыслов университетской жизни предупреждает и настраивает своих академистов против душевных и телесных болезней, вооружает знанием современных противоречий и возможных путей их реализации, учит успешной реализации вызовов глобального мира.

Интерес молодежи к ценностям университетского образования вырос до степени высокого функционирования образовательной системы на уровне современных требований. И это несмотря на то, что почти 60 % студентов вузов сами оплачивают свою учебу. Можно предположить, что Бе-

ларусь в скором времени полностью перейдет на платную систему высшего образования, как это законодательно установлено во многих странах мира.

Исследование мнения среди родителей студентов подтвердило осознание общественной ценности университетского образования. Большинство родителей (65 %), считают возможным оплачивать качественное обучение своих детей. Это связано также и с расширением академической свободы студентов. У выпускников появляется сознательный выбор: после окончания учебы в университете идти на работу по государственному распределению или трудоустраиваться самому. Вместе с тем это еще и важный фактор сохранения производственного потенциала специалистов [4].

Как показывает практика распределения, большинство выпускников устраиваются на работу согласно своим способностям, вопреки распространенному мнению, что многие из них не работают по специальности. Таких выпускников только 5 % от общего количества. Это так называемый объективный процент отсеивания или, лучше сказать, жизненного устройства. Студенты не солдаты, их строем водить невозможно, потеряется самый ценный элемент творческой свободы личности и специалиста. Кроме того, вероятно, в ближайшее время поступление в университет также будет осуществляться по записной форме, т. е. по желанию каждого выпускника средней школы университет будет зачислять их на первый курс. Предпосылки для этого в Беларуси уже создаются. В настоящее время по результатам тестирования абитуриенты выстраиваются в очередь на зачисление. Во многих странах мира прием определяется разными факторами: баллом школьного аттестата, особыми успехами в области науки, искусства, спорта, местом проживания будущего студента и, конечно же, способностью оплаты учебы.

Белорусское общество пришло к убеждению, что цена образования в университете несравнимо выше той суммы, которую студенты платят за свою учебу. Подсчитано, что затраты на получение образования, хотя это и значительная часть бюджета семьи среднего уровня достатка, окупаются очень быстро. Студенты, которые оплачивают обучение, уже во время учебы устраиваются на работу по специальности и при этом относительно относятся к учебным обязанностям. Инвестиции в собственное образование становятся в нашем государстве неотъемлемой частью культуры общества.

Современный университет, нынешний состав преподавателей и студентов органически вошел в процесс формирования нового культурного пространства XXI в. Новые общественные ценности заключены в философской формуле развития человечества в инновационное время. В парадигме нового культурного пространства сформулированы основные вызовы противоречивого мира.

В первую очередь, это необходимость сохранения природы и формирования экологического сознания населения; развитие образования и науки, соответствующих обеспечению безопасности человека в современном мире; развитие национальной культуры как части глобальной гуманистической культуры человечества; реализация инновационной экономики знаний как решение проблем безопасности населения, спасения от мирового голода и прекращение губительных войн на планете. В процессе решения этих проблем ценность каждого студента и талантливый специалист несоизмеримо возрастает.

Инновационное время – это необходимость созидательного творчества во всех сферах человеческой деятельности. Философская формула нынешнего времени совпадает с устремлением университетского общества. По зову своей профессии и по заказу общества и государства студенты находятся на вершине информационной эпохи, откуда хорошо просматривается перспектива нашего социально-экономического развития и те механизмы, которые приводят в действие политические и экономические рычаги устойчивого функционирования государства. Интеллигенция наделена даром провидения объективно целенаправлять и стимулировать созидательные действия народа и государства и при необходимости «дать поучительный урок обществу» (Д. И. Писарев).

Инновационное развитие белорусского государства предполагает и новый общественный статус современной студенческой молодежи. Необходим новый импульс общественно-политической активности во всех сферах жизнедеятельности государства и общества. В государстве действует система поддержки молодых талантов, но они после школы или университета зачастую растворяются в общей массе молодежи и теряют свои лидирующие позиции. Это в большей степени касается академической молодежи, где очень сложна проблема научного поиска и медленное накопление научного потенциала.

Однако профессиональное общественное признание также недостаточно для современного интеллектуального уровня молодежи. Современной молодежи востребовано жизненное пространство, органически соединяющее высокую духовность с таким же высоким материальным достатком и комфортной морально-этической атмосферой в стране. Это все больше укрепляющаяся закономерность развития современного гражданского общества, противодействующая стихийным проявлениям и протест-

ным выступлениям молодежи в социальной сети.

События в высокоразвитых государствах последнего времени показывают, что когда нарушается хотя бы один из этих индикаторов общественного равновесия, то происходят значительные социальные конфликты. Например, волнения, в основном молодежи, в Англии, Италии, Германии, США, России и других странах показывают, что нарушение баланса доходов разных социальных групп населения и потеря доверия к управленческим структурам приводят к политическому кризису в обществе [5].

Эти социальные процессы показывают, что студенческой молодежи необходимо адекватное его интеллектуальному уровню общественное доверие и государственная перспектива участия в общественно-политической жизни.

В Беларуси, по нашему мнению, университетская молодежь подготовлена к конструктивной работе в избирательных органах всех уровней от местной системы управления до национального парламента. Молодые таланты успешно могут трудиться на руководящих постах в органах государственного управления. Инициативные молодежные лидеры способны развернуть эффективную деятельность творческих, благотворительных, волонтерских, общественных организаций и политических партий. Это один из эффективных факторов формирования гражданского общества в Беларуси.

Молодежь в системе общественных связей – это формирование личной позиции и как высшая ценность – проявление гражданской ответственности за судьбу своего государства и благосостояние белорусского общества. Университетская цивилизация – наиболее прочный форпост истинной духовности, морали и преграда бациллам массовой культуры. В современном массовом искусстве реальная действительность сильно деформирована, если не сказать искажена и вульгаризирована. Невольно задумаешься над пугающим утверждением, что «пофигизм стал новой национальной идеей», а «неофициальным гимном стал криминальный шансон» [6].

Постоянная критика советской истории приобрела роль ширмы, за которой удобно прятать художественное бессилие, когда «сказать нечего». Через стену всеобщего отрицания трудно пробиться истинно культурному пространству XXI в., которое вступило в жесткое противоречие с декларациями прекращения всех войн, уничтожения голода, глобальных болезней и нищеты на планете. В этом усматривается крах глобальной идеологии и необходимость формирования новой философии миропонимания.

В системе современных общественных ценно-

стей университетского образования особенно ярким событием является 90-летняя история развития БГУ. В 1921 г. наш университет открывал новую эпоху на белорусской земле. Тогда мощным потоком в университет хлынуло молодое поколение. Художественное слово, инженерная мысль, национальная культура формировались в университете.

В университете получили мощное ускорение процессы формирования белорусской нации. Широкое общественное признание приобрели белорусский язык, национальная история и культура. На основании этих фундаментальных ценностей сформировался и получил заслуженное общественное признание среди братских соседних народов собирательный образ белорусского народа. В университете сформировалась высокая культура белорусской науки и образования, которая повлияла на весь процесс формирования и функционирования национальной культуры. Научные школы возглавляли талантливые ученые и патриоты, ректоры – академики В. И. Пичета, А. Н. Севченко, Л. И. Киселевский, Ф. Н. Капуцкий. В числе талантливых выпускников университета многие заслуженные общественные и государственные деятели. Среди преподавателей были люди легендарной судьбы и выдающегося таланта: народный поэт Беларуси Я. Колас и выдающийся советский полководец Великой Отечественной войны, маршал Советского Союза Г. К. Жуков.

В нынешнем поколении студентов, несомненно, растут выдающиеся ученые, общественные деятели, руководители государственных органов, крупные производственники и управляющие современными общественно-политическими, социально-экономическими и технологическими процессами. Это интеллектуаль-

ный перспективный капитал белорусского народа.

Несомненно, главной и непреходящей ценностью в университетском образовании был и остается университетский профессор, преподаватель на кафедре, который знает истину постижения мудрости, наделен светом провидения и одухотворения молодого человека.

Не зря студенты говорят, что талантливый профессор служит советником у Бога. Как преподаватель пропоеет свою высокопрофессиональную сольную песню, так это и отзовется в душе гражданина и специалиста в процессе реализации инновационной экономики высоким качеством продукции и производительности труда.

Таким образом, современный университет по заказу постиндустриальной эпохи расширяет свои классические функции. Вместе с просвещением и образованием населения университет стал функциональным технологическим центром подготовки научных кадров для обеспечения стратегии устойчивого развития общества и государства.

Список литературы

1. Кодекс об образовании Республики Беларусь. – Минск, 2010. – С. 16.
2. Берков, В. Ф. Методология науки / В. Ф. Берков. – Минск, 2010. – С. 73.
3. Водопьянов, В. А. Устойчивое развитие как социальная и теоретическая проблема / В. А. Водопьянов // Социология. – 1998. – № 4. – С. 8.
4. Слука, О. Г. Идеологические процессы в Беларуси / О. Г. Слука. – Минск, 2010. – С. 176.
5. СБ. Беларусь сегодня. Пресс-конференция Президента Республики Беларусь для белорусских и зарубежных журналистов. – 2011. – 28 нояб.
6. Аргументы и факты. – 2012. – № 2. – С. 3.

ГУО «Республиканский институт высшей школы»

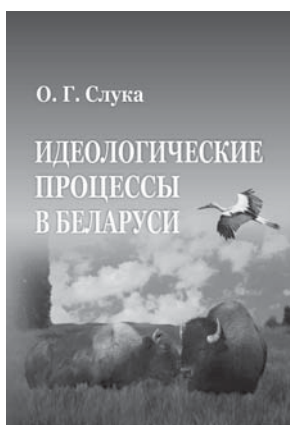
Редакционно-издательский центр предлагает

О. Г. Слука ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В БЕЛАРУСИ

В книге анализируются идеологические процессы в современной Беларуси, направленные на развитие демократии, формирование гражданского общества и создание эффективного социального государства.

Адресована студентам и преподавателям университетов, слушателям повышения квалификации в системе Министерства образования, практическим работникам идеологической «вертикали» Республики Беларусь, всем, кто изучает процессы формирования, развития и реализации инновационной идеологии белорусской государственности.

ISBN 978-985-500-384-8



Креативность в профессионально-педагогической подготовке студентов

В. В. Гринкевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ГрГУ имени Янки Купалы

Устойчивое возрастание сложности организации и динамики развития многомерности социума ориентирует высшее образование на приоритет инновационного совершенствования мобильного, продуктивно-творческого типа мышления и созидательный стиль профессиональной деятельности. Исходным, ключевым звеном продуктивно-творческого образования в высшей школе выступает создание и разрешение совокупности обстоятельств и условий, свойственных реальным или специально моделируемым креативным, созидательным ситуациям. Возможности креативных ситуаций рассматриваются как начало собственного вклада в конструирование продуктов по специальности, соответствующих прогрессивным тенденциям и аспектам. Талантливые студенты, подготовленные на уровне проектирования и конструирования от одних креативных продуктов к другим, – это верный путь к созданию резерва инноваторов, надежда на исследования, воплощенные во взаимозависимости науки и прогресса в различных сферах нашего общества. Предложенный опыт ввода креативных ситуаций осуществлен на основе содержания актуальных образовательных объектов в курсах «Педагогика», «Современные педагогические технологии», «Методика воспитательной работы». Достоверность и действенность последовательности развития креативной продуктивности экспериментально подтверждены на протяжении 15 лет авторского конструирования и внедрения инноваций в профессионально-педагогическую подготовку студентов, руководством магистерскими диссертациями, экспериментальными проектами в учреждениях образования г. Гродно. Выявленная структура и содержание креативных ситуаций предлагается всем преподавателям высшей школы, а педагогическая, предметная специфика – в подготовке учителя.

Продуктивная компетентность свойственна всем средам взаимодействия человека и окружающей среды, так как является порождением, следствием познания доступного образа мира и осуществления своих возможностей в нем. Становление и развитие созидательной компетентности студентов начинается как процесс и результат создания внешних профессиональных продуктов и соответствующего качественного личностного приращения. Образовательный продукт – это индивидуальный, содержательно сложный образ социальных и культурных форм познания и бытия, выполненный на уровне лич-

ных возможностей, требующих интеллектуального, волевого и образно-эмоционального напряжения [1–5; 23].

В современных инновациях, продуктивность составляет сущностное выражение креативности (от англ. *creative*), что в непосредственном переводе означает проявление разноуровневой созидательности. В обобщенном определении креативность – многообразные по своей сути проявления продуктивной деятельности на уровне продуцирования идей и решения проблем отличающемся от очевидного или традиционного [6–8; 16; 24]. Существует определенная взаимосвязь и различие между креативностью и творчеством [9–15]. Креативность – это начало пути в творческом развитии. Креативным является продукт, в создание которого вносятся личностная трактовка, преобразование, открытие, свойственное ему развитие на основе исходного материала. В своих лучших традициях высшая школа всегда ориентировала своих учеников на разнообразные проявления насущных форм креативной продуктивности – включение в деятельность по освоению новшеств, проектированию актуальных моделей и их возможной реализации в профессиональной деятельности, в научно-исследовательскую работу. Одновременно развивается личностная саморегуляция – современные типы мышления, решительность и волевые усилия, порядочность, воссоздание культуры в жизненных актах. «Высокие дубы вырастают из маленьких желудей» (Д. Эверетт).

Высший уровень проявления креативности – собственно творческий акт, сопровождается качественно новыми продуктами, которые обладают социальной значимостью и прогрессивностью. Творческие идеи, воплощенные в неожиданные и оригинальные решения, – это способность и удел достигших высочайшего мастерства профессионалов. Именно в постепенном, но неуклонном совершенствовании создаваемых продуктов, соответствующих им личностных новообразований заключена взаимосвязь креативности и целостного творческого проявления. Различие между ними состоит в уровне процесса и результата продуктивных достижений – от образовательных к общественно признанным.

Исходной формой организации продуктивного образования является креативная ситуация. Креативная ситуация – это спонтанно возникающие или специально созданные обстоятельства, условия, направленные на создание моделируемого или реального образовательного продукта в процессе осуществления определенной содержательной задачи и способов ее решения [3; 10; 12; 13; 15; 24].

В профессиональной подготовке направленность создания образовательных продуктов обусловлена постоянно изменяющейся средой с высокой степенью неопределенности, поиском оперативного выхода в неоднозначных событиях и явлениях происходящего, в

деятельности и поведении людей. Отличительный признак креативных ситуаций – незавершенность и открытость соответствующих им задач для интеграции и внесения собственного вклада, отличающегося от очевидного или традиционного решения проблем, в множество целесообразно выраженных профессиональных продуктов.

В практике высшей школы креативные ситуации составляют основание определенных и конкретных видов контролируемой самостоятельной работы студентов и включаются в повседневные занятия – лекции, семинары, дискуссии по обсуждению сложных проблем, практикумы, а также в курсовые работы и магистерские диссертации. Посредством креативных ситуаций осуществляется презентация продуцирования и перехода от одной идеи к другой в процессе их осуществления, вариантов применения аспектов теоретических знаний в возможном реальном профессиональном процессе. Представляются основные положения, совокупность средств и способов их создания и реализации, рефлексивно-оценочное размышление над поиском воплощения собственного замысла, оппонирование однокурсников и преподавателя.

Внутренняя структура креативных ситуаций, соответствующая динамике подготовки современного специалиста высшей школы, – это своего рода универсальный «магический кристалл», фокус которого концентрирует на свойственное им функциональное назначение – разнородное проектирование и конструирование целесообразного, профессионального продуктивного решения на основе учебно-исследовательских заданий. Взаимодействует объединяющая их совокупность составляющих, которые ориентированы прежде всего на метапредметные умения – развитие специалиста ищущего, вариативного в своих взглядах, того, кто будет открывать новое знание и новый опыт. К ним отнесены: диагностично поставленная цель, выраженная в виде задания по созданию конкретизированного образовательного продукта, параметры, признаки которого соотносятся с определенным, качественно-содержательным оцениванием развития креативности; проектирование вариантов модели продукта на основе проблемного способа познавательной деятельности и их преобладающего сочетания (одни из них создаются посредством импровизации, другие – реализуют эвристику, следующие – вероятное разрешение парадокса, затем доступное исследование и возможную прогностику); осуществление плана решения ситуации либо их взаимосвязанной последовательности на практике, анализ и обоснование результатов.

В поиске существенного и значимого ядра основ креативных ситуаций автор обратился к ретроспективным размышлениям о своем жизненном пути известных миру ученых, деятелей культуры. В течение длительного времени анализировались биографии, реконструкция историками науки тенденций и аспектов открытия в различных областях знания, уникальное издание – свод научных и общественных трудов лауреатов Нобелевской премии [16–22; 25; 26]. Удивительная картина великого, оригинального и вместе с тем общего, присущего каждому из них, предстала перед нами. Времена и люди менялись, но

компоненты, поддерживающие развитие созидательного продуктивно-творческого проявления личности, повторялись, несмотря на то, что предшественники не могли знать, о чем и как будут утверждать их выдающиеся преемники.

Начало становления и развития креативности выдающихся людей неизменно определяют непосредственное или опосредованное общение, сотрудничество и осмысление, профессиональная поддержка и одобрение наставников, соединенные с собственным восхождением к деятельности в науке и культуре, к преобразению себя, к просвещенности. В широком смысле к своим наставникам относятся все, кого понимают и любят, у кого учатся, кто оказал значительное влияние на стремление познать истину – близкое и родное окружение, учителя, сверстники, молодые коллеги, ученики с их зрелыми взглядами, деятели науки и культуры, которые живут в созданных ими творениях, литературные персонажи и исторические персоналии как своего времени, так и прошедших эпох. Подлинное назначение, миссия наставничества состоит в том, чтобы выявить и оценить перспективные способности учеников, передать способы познания и преобразования определенной деятельности, способствовать развитию индивидуальности как на уровне проектирования замысла, так и его конструктивного воплощения. Вместе с тем свойственная им духовно-культурная и творческая цельность, молодость души, воплощенная в личностной неповторимости и оригинальности поиска, в действенных открытиях на благо людей, являет собой пример созидания и вдохновляет идущих за ними на выбор пути, преодоление тяжелейших испытаний в служении идеалам науки.

По оценкам деятелей науки и культуры, основание продуктивно-творческого восхождения на пути достижения достойной цели составляют выраженная реальность духовно-культурной позиции, просвещенность души, неразделимость мысли и действия в процессе осуществления и совершенствования разнообразного авторства, вариативности идей, форм и средств его выражения и реализации. Первосмысл просвещенности в едином целом проистекает из родного и национального, преданного и верного служения своей земле, роду и народу, облагороженного соразмышлением с предтечами исторического наследия, с высшими достижениями культуры и духовно-нравственным опытом созидания ценностных основ доступного бытия. Высокая культура и опыт дарят человеку новизну, которой он не обладал раньше. Только в процессе собственного восхождения от природы, сути родного, национального, их соединения с выдающимися достижениями прошлого, с общечеловеческими ценностями и идеалами талантливая личность становится современной, и в одинаковой мере ценимой в своем Отечестве и в цивилизациях мира. Великим замыслам и свершениям всегда предшествует величие просвещенной души.

Становление продуктивно-творческого авторства – это встреча со своим увлечением, которая может начинаться с раннего развития способностей. Аналитический обзор продуктивно-творческой самоактуализации выдающихся людей устойчиво повторяет: актуальный интерес к обширным структурированным знаниям, к глубокому

освоению своей деятельности на фундаменте прогрессивных идей и заинтересованного осмысления деталей действительно нового, соответствующих способов и методов исследования и преобразования объекта познания; высокий уровень притязаний, постановка перед собой сверхзадач, ценных в личном и социальном плане, средоточие усилий на выдающемся; выбор по собственной инициативе труднодостижимых и наиболее перспективных задач и дел; умение в конкретных обстоятельствах и явлениях найти лежащую в их основе проблему; генерирование и трансформация ассоциаций, смыслов, одной формы и содержательного аспекта в другой; аналитический диалог – размышление над причинами вещей и явлений, смыслом научных и культурных достижений человечества, с персоналиями как их носителями, непризнание авторитарных идей; настойчивость восхождения в поиске истины, ответов на сложные и каверзные вопросы; видение на определенном, подчас обыденном материале противоречий, необычного и удивительного, новизны; качественная подготовка базы исследования и ее участников; взаимодействие проникновения в глубинный смысл объекта познания с мастерством неожиданного эксперимента; сочетание логического мышления по проблеме и свободной управляемой фантазии, воображения, методов их развития, критического пересмотра в пространстве создания целостного образа и смысла продукта; средоточие усилий на главном, на красоте и правде творения в процессе отбора фактов и мысленных конструкций, способствующих гармоничному порядку составных частей в прообразе своей модели; улавливание связей, наиболее точно выражающих свои взгляды и неординарное решение обстоятельств; интеграция разнородных источников информации, свойств, положений, впечатлений как способ создания нового знания и нового опыта; непрерывная обработка, обобщение и систематизация собранных фактов в процессе применения индукции и дедукции; обсуждение предварительных гипотез, замена их на более адекватные; готовность к риску, поиск большого числа альтернатив решения проблемы; обоснование, взвешенная аргументация выдвинутых положений, личностной позиции, воплощенной в созданном творении; рефлексия над привнесенным опытом как возможность критической оценки достигнутого, видения иных аспектов проблемы.

Показатели качественно-содержательного оценивания выбора и последовательного воплощения студентами собственного замысла в образовательные продукты отобранные на основе структуры и существенного содержания креативных ситуаций. Проявляемая при этом определенность и возможность эмпирической проверки их самостоятельного применения либо в составе малой группы дает возможность получить описание своеобразия педагогической инноватики в процессе преобразования и развития личностных свойств креативности. К показателям содержательного наполнения развития креативности отнесены:

- овладение диалогичностью взаимодействия в совместно-распределенной познавательной деятельности с преподавателем и однокурсниками: диалог-полилог участников в процессе создания продукта, опосредо-

ванный диалог с определенными достижениями в науке и практике (самостоятельная постановка взаимосвязанных вопросов от внешнего в объекте познания к его сущности, дискуссия с персоналиями прошлого и настоящего), экспертный диалог преподавателя и студентов, направленный на совершенствование достигнутых результатов, постановка и выполнение задач, обоснованный выбор методов и приемов в процессе создания продукта, выделение существенных аспектов мысли, комбинирование и варьирование исходных элементов, которые выражают личностную позицию, выяснение, что из замысла осталось неосуществленным и почему;

- самостоятельная постановка и применение к исследованию сложного явления дополняющих способов познавательной деятельности (импровизация, эвристика, проблемность, парадоксальность, прогнозирование);

- интеграция компонентов, обобщение множества фактов, которые раскрывают полноту явления, а также поиск условий их взаимодействия, вызывающего появление новых свойств и смыслов, не сводимых к исходным образующим каждого из них;

- вариативность (трансформация, модификация), многообразное воплощение замысла в созданные продукты;

- проявление индивидуального стиля деятельности: делать не так как учили, а выразить и обосновать свой взгляд, вариант.

В авторской практике организация включения креативных ситуаций в профессионально-педагогическую подготовку студентов реализует три последовательно усложняющихся уровня: структурирование смысла исходного педагогического явления; конструирование созидательного педагогического решения в возможном реальном учебно-воспитательном процессе; применение креативных ситуаций на основе целостного предметного раздела. На каждом уровне активизируется свободный вариативный индивидуально-личностный и интерактивный поиск, совершенствование создаваемых продуктов посредством взаимодействия фундаментальных и инновационных теоретических достижений и практического опыта, ролевого разнообразия диалога с однокурсниками, консультаций преподавателя педагогики.

Первый уровень креативной продуктивности – выявление смысла исходного педагогического явления. Создание и применение студентами профессиональных образовательных продуктов возможно только на основе понимания смысла посредством структурирования функциональных, научно-теоретических явлений. Теория – это упорядочивание опыта, которое делает его осмысленным. В мировой практике управления познавательной деятельностью исходными интеллектуальными операциями структурированного осмысления объекта познания признаны анализ, синтез, интерпре-

тация, постановка и поиск многообразия ответов на вопросы продуктивного типа [16–19; 25; 26]. Посредством анализа выделяются ключевые понятия, компоненты, составляющие объект познания, основные идеи и сопутствующие факты. Синтез направлен на целостность текстового смысла: комбинирование, соединение частей, выдвижение и проверку полученных данных, установление связей в процессе взаимодействия объекта познания. Интерпретация как вербальная реализация понятого означает два аспекта – раскрытие, научное истолкование, объяснение многообразных смыслов, в том числе в качестве некоторой ценности; выявление обновляющихся свойств, характеристик посредством включения объекта познания в новые связи и отношения, в свою жизнедеятельность (личностное знание). Интерпретация взаимосвязана с оценкой информации, т. е. определением ее значимости, достоверности, убедительности, с отношением к смыслу, а также с вторичным преобразованием исходного содержания в новый вариант. Самостоятельная постановка и поиск ответов на вопросы разнообразного типа (от философско-этических до конкретных научных или сугубо практических) позволяет понимать, обобщать, открывать новые аспекты и целесообразно применять изучаемые явления в реальных связях и отношениях определенного процесса. К вопросам продуктивного типа относятся: интерпретационные – направлены на установление причинно-следственных связей; оценочные – выясняют критерии тех или иных событий, явлений, фактов; практические – взаимосвязывают теорию и реальный опыт; творческие – исходят из предложения, прогноза, элементов условности, отхода от привычного к новизне.

В педагогическом аспекте креативные задания студентам на уровне структурирования смысла изучаемого явления направлены на оперирование и применение основополагающих интеллектуальных операций. Индивидуально либо в групповых объединениях на основе специально отобранных подборок педагогической теории и практики можно применить анализ и синтез, поставить совокупность взаимосвязанных вопросов, создать концепты индивидуального стиля педагогической деятельности и контакта, стимулирования успеха самореализации педагога и учащихся, целостности педагогического процесса.

Выявить единичное, общее и особенное в педагогическом явлении. В начале посредством анализа выделить ключевые понятия и свойственные им компоненты, направленность и сочетание средств их реализации. С помощью синтеза выявить общее, присущее данному явлению и смысловое целое. Повторное обращение к анализу осуществляется с целью уточнения особенного, индивидуального в содержании и его функциональном назначении.

Создать концепт определенного педагогического явления. В данном аспекте концепт – это адекватный содержанию образ темы, смысл сложного явления, общность ценностных характеристик, полученных в результате внутривидового интегрирования, либо система фундаментальных образовательных объектов и их различные функциональные проявления как в реальном, так и в идеальном мире. Концепт целостного педа-

гогического явления выражен как концентрация содержания и видение определенной темы, свойственных ей взаимосвязей, возможной реализации в учебно-воспитательной практике. Формы компактного предъявления изучаемого текста могут быть разнообразными – структурно-логические схемы, знаковая, тезисная, описательная.

Второй уровень креативной продуктивности – конструирование созидательного решения в педагогическом процессе. Оценка, преобразование и созидание педагогических обстоятельств определяют ведущий признак развития креативной составляющей – приоритетную направленность на овладение способами познавательной деятельности. Ключевым способом созидания педагогического решения выступает проблемность, которая присутствует во всех главных направлениях нашей жизни. Проблемно-поисковый характер учебных задач требует овладения свойственной им совокупностью учебно-познавательных действий: выделением сложного наличного затруднения в процессе осуществления возникшей идеи; вербальным оформлением и видением сущности соответствующей ситуации, переопределения ее содержания на уровень личностно значимого актуального интереса; построением стратегии решения проблемы посредством выдвижения гипотез, выбора методов, адекватных выдвинутым предположениям; поиском и фиксированием как можно большего числа вариантов решения, аргументированным обоснованием наилучшего из них.

К существенно значимым проблемам, решение которых составляет качество жизни, студенты традиционно относят: укрепление здоровья, преодоление депрессии и стресса; развитие и самореализацию духовно-культурных основ и способностей; рациональное осмысление сложного и большого по объему учебного материала; достижение успеха в практическом овладении профессиональной деятельностью. Становление и развитие многогранного опыта и убеждений, высоких достижений в коллизиях жизненного пути и профессионализме обеспечивает классическая триада неразрывно связанных фундаментальных проблем – духовно-культурного, умственного и творческого начал. Каждая из них рассматривается как с научно-теоретической позиции, так и инноваций, обоснованных в мировой педагогике и проверенных в практике.

Подготовка студентов к постановке и решению педагогических проблем предваряется освоением взаимосвязанных с ними способов познавательной деятельности: импровизация, эвристика, парадокс, прогнозирование, рефлексия. Применение каждого из них целесообразно начинать с проектирования проявлений личностного развития в пространстве жизненного пути, в котором они живут и действуют, что в значительной мере обеспечивает успешный переход к их вероятному моделированию и реализации в возможном реальном педагогическом процессе. Импровизация – это проявляемая сообразительность, мгновенная, без предварительного обдумывания реакция на непредвиденные неожиданные обстоятельства. Непосредственный опыт студентов в ретроспективе школьных лет и социуме настоящего порождает интерес к импровизации как к многообразному

созданию и реализации моделей успешной деятельности и поведения в сложных ситуациях, к принятию нового решения при изменении ситуации. Вспоминая импровизации школьного ученичества, студенты отмечают, что наиболее значимые впечатления сохранились о средствах авторского стиля позитивной самоподачи учителя и ученика, выборе и реализации корректирующих приемов применения методов обучения и воспитания, предупреждении и разрешении конфликта как ведущего условия оптимальности учебно-воспитательного процесса.

Эвристика означает спонтанно возникающий или специально организуемый поиск ответа на вопрос до его ознания с культурно-историческим аналогом (учебный текст, достижения науки и практики). В нашем опыте эвристического обучения студенты осваивают процесс развития «знающего незнания» – сократовские беседы, соответствующую им постановку взаимосвязанных вопросов и их обсуждение посредством дискуссии. В начале выдвигается ведущий тезис, затем в совместном диалоге развиваются, утверждаются либо опровергаются выдвинутые положения, что способствует постепенному приближению к истине. Применяется также образно-эмоциональное изображение существенных фрагментов изучаемой темы с использованием афоризмов, художественного текста, аналогий и личных ассоциаций, эвристических схем различного вида.

Парадокс (от греч. – неожиданный, странный) – своеобразное мнение, суждение, резко расходящееся с общепринятым, противоречащее (иногда только на первый взгляд) здравому смыслу; неожиданное явление, не соответствующее обычным представлениям. Парадоксы как источник саморазвития незримо присутствуют в нас и между нами, в образах и явлениях наук и мира, а их понимание и вероятностное разрешение – признак остроумного неординарного ума. «Удивление – это начало всякой мудрости» (Сократ). Покажем вариант осознания и поиска студентами возможного решения загадки парадокса духовно-культурного саморазвития. Исходная позиция парадокса обусловлена противоречием между системой гуманистических ценностей, идеалами внешнего бытия и культуры и их переводом во внутренний мир человека на основе личного полярного отношения к проявлениям добра и зла. Модель воплощения гуманистических ценностей в опыт духовно-культурного саморазвития, в торжество своей жизни создавалась на основе актуального и интересного в годы студенчества – видение себя в образе неординарной личности интеллигента – профессионала. Осмысливается высокое и сложное на своем пути – направленность родового назначения своего разума и деяний на высокозлетные проявления духовно-правственной и культурной сферы, активную гражданскую позицию, достижения, которыми можно гордиться. Соответственно, осуществляется выбор обоснованных ответов на мировоззренческие вопросы, которые определяют созидательную направленность личности: «Откуда я?», «Кому я принадлежу?», «В чем это проявляется?», «Что меня вдохновляет в жизни?», «На что я призван?», «В чем смысл данного мне, чудесного дара бытия?». Со-

размышление с самим собой дополняет совместное обобщение отличительных черт образа интеллигента – профессионала, качества и проявления личных и социальных дел которого высоко ценят люди в настоящем и предвидят в будущем. К ним в существенном отборе отнесены: целостность динамики развития мировоззрения; осознание величия своего назначения; исполненный энтузиазма здоровый образ жизни; уверенность в своей миссии и правильности избранного пути; постоянное качественное обновление уровня профессионального образования и личностное самосовершенствование; непреложное исполнение долга, стремление к торжеству правды и справедливости; вклад в достижение значимых и ценных результатов общественного прогресса, на благо Отчизны и других людей; самостоятельность и разнообразные проявления ответственности, при доминировании духовной, в свободном выборе за принятое решение; отсутствие компромиссов со своей совестью, личностная надежность; душевность как чуткая искренняя отзывчивость, сочувствие и соосмысление, понимание и терпимость, помощь и поддержка; достоинство и честь, достаточно сильные для того, чтобы выстоять перед любым ударом; инициатива и настойчивость на пути достижения благородной цели.

Взаимодействие способов познавательной деятельности концентрирует в себе стратегический прогноз, т. е. знание возможного будущего (прогрессивное, регрессивное), конструктивное предвидение наиболее вероятных последствий значительных решений на основе непосредственных причин, природы и тенденций явления. В социуме, в различных видах деятельности отдельного индивида, не достаточно обоснованное прогнозирование наиболее вероятных последствий решений настоящего в будущем – ахиллесова пята рода человеческого.

Развитие ценностного предвидения своего образа на основе дел и поступков, которые осуществляются здесь и сейчас, обусловлено общей для всех тенденцией – мотивацией к поиску. В нашем опыте активный интерес студентов к стратегическому прогнозу своего будущего поддерживает индивидуализированный проект «Жизненный путь человека как история отклоненных альтернатив». В обобщенных прогнозах студенческих альтернатив выведены направления, которые ориентируют на личностный и профессиональный прогресс: корректность определения и использования в различных жизненных ситуациях причинно-следственных связей, осознание последствий, определяющих важные решения с тем, чтобы не допускать ошибок с роковыми, тяжелыми последствиями, интенсивный созидательный труд, основанный на преодолении, выход за пределы обыденности, успеть сделать как можно больше и лучше. Определяются направления постановки и решения личной совокупности сверхзадач, как они видятся студентам, по отношению к себе и к другим людям, с государством, с окружающей природой. Приоритетами выступают: поддержка и сохранение дивных проявлений жизни; утверждение гуманизма в доступном окружении, начиная с себя самого с тем, чтобы слушать и слышать друг друга, нести мир, помощь и сотрудничество; создание и вопло-

щение продуктов в различные сферы жизнедеятельности; научно-исследовательская работа, критичность; актуализация доминанты самосовершенствования в духовной и интеллектуальной сферах посредством приобщения себя к созидательной, профессионально-культурной деятельности. Прогнозирование ориентиров успешной профессионально-педагогической деятельности конкретизировано студентами на основе опроса учителей тех школ, в которых они получили среднее образование. К наиболее существенным направлениям учителя относят: духовно-культурное развитие личности; создание и поддержка педагогического контакта; развитие актуального интереса школьников к знаниям; организация интеллектуально-познавательной деятельности по овладению, применению, углублению и систематизации изучаемого материала; дифференциация работы с учащимися.

Третий уровень креативности – применение продуктивных ситуаций на основе целостного предметного раздела. Подача учебного материала тематическими блоками имеет ряд преимуществ. Создается возможность целостного видения и оценки всего раздела, существенного и важного в его содержании, осмысления ключевых и взаимосвязанных с ними понятий, ведущих идей и фактов, а также продуктивных умений в дифференцированных креативных ситуациях. Отдельный урок получает свое особое назначение, структуру и количество часов в зависимости от того, какому этапу блока он соответствует.

Первый этап тематического моделирования – выделение существенного в образе изучаемого раздела. В старших классах основная форма подачи главного в целостном разделе – школьная лекция. Направленность разработки студентами креативных ситуаций, включенных в лекцию, состоит в том, чтобы поддержать интерактивный диалог, сотворчество в монологе, обращенном к ученикам, персонифицировать личностное отношение к изучаемому материалу.

Осуществить образно-эмоциональный ввод информации в сознание учеников. На начальном этапе изучения необходимо создать образное изображение смысла ключевого явления изучаемого раздела (афоризм, воссозданная мелодия, научная популяризация, репродукция либо сочетание различных искусств). Ученик легче поймет то, что активизирует воображение, вызывает ассоциации, в о п р о с ы .

Персонифицировать подачу фрагментов учебного материала. В содержании лекции выделяются существенно важные дозы, каждая из которых подается с использованием какого-либо интеллектуального приема – сравнения, анализа, конкретизации, абстрагирования. Выделенный фрагмент взаимосвязывается с определенным, субъективно выраженным переживанием – удивлением, уверенностью, радостью, сомнением.

Конкретизировать и обосновать основные положения содержания тематического раздела. В заключение каждого фрагмента определяются ведущая идея в форме тезиса, аргументы и доказательства, которые утверждают и углубляют либо

опровергают отдельные положения изучаемого материала.

Второй этап моделирования раздела – детализация и смысловое углубление, прогнозирование изучаемого материала. Основные организационно-педагогические формы и креативные ситуации этапа, содержание которых разрабатывают студенты: урок поисковых вопросов учеников учителю, одноклассникам и дополнительных разъяснений, интерактивный семинар, реконструкция научного поиска и открытия.

Интерактивный семинар. По каждому вопросу семинара готовится триада ролей и соответствующих им смысловых позиций – докладчик, эрудит, проблематизатор. Докладчик раскрывает основное содержание темы, эрудит дополняет его с позиции поиска в науке. Проблематизатор формулирует проблему, представляет последовательность ее решения.

Реконструировать научный поиск и открытие объекта познания. Своеобразие предлагаемого задания состоит в том, что ответ на поставленный вопрос уже известен науке и практике. Студенты в роли учеников возвращаются к истокам открытия и осмысливают процесс научного поиска. Выполняются как индивидуальные проекты, так и создаются группы совместного обсуждения (три-пять человек), в которых каждый из участников имеет свое задание. Прежде чем огласить проект в целом, выдвигаются гипотезы, предполагаемый продукт совместно обсуждается, приводятся аргументы, формулируются доказательства. Реконструкция научного поиска и открытия возможна только при наличии контрастного диалога. Оппонировать могут преподаватель, одноклассники, а в опосредованном диалоге – автор исследования. Воссозданный объект поиска и открытия сравнивается со специально подобранным текстом – ключом к выполненному заданию.

Третий этап тематического раздела – моделирование практических занятий по применению новых знаний. Основная организационно-педагогическая форма этапа – практикум с разноуровневыми креативными ситуациями: взаимосвязать зрительно-пространственные способности школьников с преобразованием ими содержания учебного материала; иллюстрировать предметное содержание определенной темы собственными импровизациями; интегрировать модель ключевого объекта познания тематического раздела.

Модель взаимосвязи зрительно-пространственных способностей школьников с преобразованием ими содержания учебного материала. Педагогическое назначение модели – подросткам с культуральной задержкой развития (бедный словарный запас, узкий кругозор, речевые недостатки). В начале, опираясь на зрительно-пространственные способности, предлагается нарисовать в своем воображении и постараться почувствовать то, что описано в устном рассказе либо прочитанном тексте – реальные события, предметы, действия. На этой основе создается цветное изображение в виде рисунка, аппликации либо схемы и оригами. Затем следует устное воспроизведение текста с воображаемой опорой на его содержание и созданный образ. Выделяются основные термины, главное в изучаемом материале, форму-

лируются индивидуальные вопросы. Дальнейшее осмысление учебного текста продолжается в группах (3–5 человек). Участники совместного обсуждения по очереди, с использованием созданной наглядности раскрывают содержание темы. Ответы анализируются и уточняются. В последующем в групповом обсуждении предлагается преобразовать исходный текст: поставить нетрадиционный вопрос, придумать новый пример, усложнить посредством дополнения несколькими данными.

Иллюстрировать предметное содержание определенной темы собственными иллюстрациями. К существенным фрагментам изучаемой темы создаются либо подбираются иллюстрации, воссоздающие смысл их содержания – рефлексия, опосредованный диалог, сценирование сюжета, этическое размышление, репродукция изобразительного искусства, музыкальное произведение, прозаический и поэтический художественные тексты.

Модель интегрирования целостности ключевого объекта познания тематического раздела начиная с внешних характеристик к проникновению в его сущность. Целостность интегрируемой модели объекта познания представляется в наглядно-иллюстративном изображении или эмоционально-образном художественном описании. Наглядно-иллюстрированное изображение можно выразить посредством рисуночных, логических и иных схем, пояснительных тезисов. Эмоционально-образное – в виде этюда, эссе, стихотворения в прозе. Первая стадия моделирования целостности объекта познания – описание внешнего, чувственно-конкретного проявления и впечатления об изучаемом явлении (микрогенез образа). Осуществляется выбор ключевого объекта тематического раздела. Детализируются и выделяются основные перцептивные признаки (пространство, интенсивность воздействия, чувственный фон, контраст). Определяется его различие или сходство с аналогами, отнесенность к определенному типу, свойственное ему функциональное назначение как в обыденных, так и в сложных обстоятельствах и условиях.

Вторая стадия – выдвижение и проверка совокупности гипотез в процессе осознания сущности исходного явления. Пока гипотезы, пусть и ошибочной, нет, понимание целостности объекта распознавания начаться не может. В начале устанавливается значимое впечатление, то, что открывается для себя в его изучении. Определяется основное противоречие и парадокс удивительного в обыденном, средства вероятностного осмысления и возможного разрешения. Вторичные гипотезы обусловлены структурированием взаимосвязей и свойствами внутреннего содержания, каждого из вариантов комбинирования и варьирования составляющих объект познания, их проявления как свойственного ему целостного функционирования и развития.

На всех уровнях развития креативности основными формами конструирования и презентации профессионально-педагогических продуктов выбраны семинар ролевого разнообразия диалога, системный анализ изучаемого явления и микрообучение. Каждому студенту индивидуально или в составе малой группы дается возможность построить модель сложного

педагогического явления, показать варианты ее приложения в реальном учебно-воспитательном процессе, представить свой продукт на презентацию. В этой связи организуется интерактивный диалог с однокурсниками и преподавателями, сопоставление с культурно-опытным аналогом, активизация различия мнений и моделей, совместное размышление, выработка рекомендаций, применение рефлексии своей деятельности, обсуждение успехов и трудностей. В результате совместной экспертизы в образовательный продукт вносится коррекция и завершается его оформление.

Семинар ролевого разнообразия диалога создается на основе подгрупп (5–7 человек) – докладчиков обсуждаемой темы и оппонентов, которые осмысливают определенное педагогическое явление с различных смысловых позиций, что создает возможность целостного решения тематической проблемы. Каждой из этих позиций соответствует свое содержание и учебно-познавательные действия по ее реализации. Докладчики совместно с проблематизаторами и парадоксологами темы формулируют ключевое затруднение и парадокс предмета обсуждения, предлагают возможные варианты их решения. Историки проблемы на основе материала реконструкции исследования выделяют основные этапы поиска научной истины. Эвристики подбирают взаимосвязанные вопросы и методы к предварительному конструированию содержания и средств реализации продукта. Эрудиты дополняют основные положения темы оригинальным и реалистическим материалом. Научные сотрудники анализируют, классифицируют и обобщают сообщения однокурсников. Прогнозисты предлагают варианты становления и развития изучаемого явления в процессе формирования личности определенного возраста.

Системный анализ применяется к сложному педагогическому явлению. С помощью системного анализа возможно целостно представить как структурирован исследуемый или конструируемый объект, цель в целом и отдельных его подсистем, диалектику развития. Посредством дифференциации структурируются свойственные ему составляющие, выявляются существенные внутренние взаимосвязи, источник развития, либо регресса. На основе интеграции устанавливаются реальные либо возможные взаимосвязи объекта, динамика развития и преобразования в продукт с новыми свойствами и смыслом. Системное описание педагогического явления обычно сводят к нескольким моделям – фундаментальному теоретическому структурированию и его возможным альтернативным приложениям в учебно-воспитательном процессе.

Микрообучение как разновидность дидактических игр – это поэтапное моделирование и презентация различных вариантов профессионально-педагогических продуктов. Отведенное время на вариант микрообучения составляет 15–20 минут. Первый способ микрообучения соотносится с коррекцией и повторением на этой основе определенного фрагмента занятия. Создаются три подгруппы, в которых студенты выполняют роли учителя и учеников. Структурируются задания содержательной дозы: диагностическая постановка цели, ориентированной на предвос-

хищаемый образовательный продукт в сотрудничестве учителя с учениками; подбор и разрешение креативных ситуаций различных уровней сложности. Предварительно преподавателем педагогики осуществляется консультация с установкой, что поощряется модификация варианта микрообучения и проявление индивидуального стиля деятельности. После проигрывания фрагмента занятия всеми участниками проводится его самоанализ. С учетом коррекции либо предложенной альтернативы создание креативного продукта повторяется в другой, а затем в третьей подгруппе. Второй способ микрообучения состоит в разработке и одновременной демонстрации разных моделей одного и того же фрагмента учебного материала. Каждый из них подается на основе сочетания определенного содержания с импровизированным продуктом – рисунок, схема, сюжетно-ролевая игра, сценирование.

На всех уровнях и соответствующих им формах развития креативности применяется взвешенная поощрительная оценка и самооценка возможных профессионально-педагогических продуктов. Оценка формулируется на основе овладения всеми компонентами, включенными в структуру креативной ситуации, а также проявляемой индивидуальности замысла и его воплощения, может быть дополнена в ходе дискуссии. Самоосознание развивающейся креативности отражается в рефлексии как на уровне преподавания, так и учения. Фиксируются и осмысливаются личные достижения, преодоление типичных ошибок, выявленных в результате анализа создания и разрешения креативных ситуаций. Динамика оценки и самооценки креативных достижений направляется на сравнение личных успехов в настоящем с прошлым. Наиболее удачные педагогические продукты целесообразно фиксировать и сохранить в портфолио личных достижений студента, которое может быть существенным дополнением к зачетной книжке. Портфолио создает эффект «личностного отстранения», а значит оценки и самооценки внутренних ресурсов креативных компетентностей, рефлексивного видения собственной, постоянно ускользающей продуктивной мысли.

Таким образом, проектирование и конструирование образовательных продуктов на основе предметного содержания креативных ситуаций в высшей школе, содержание которых составляют актуальные проблемы профессиональной деятельности, – ключевое звено в процессе подготовки компетентных специалистов, способных к авторскому созиданию и к внедрению передового опыта. В начале профессионально-педагогического становления посредством ситуаций данного типа создаются различные варианты моделей взаимосвязи педагогической теории и реального педагогического опыта, развивается индивидуальность приемов их самовыражения. Креативная составляющая осуществляется посредством усвоения и применения способов познавательной деятельности, направленных на преобразование исходных обстоятельств и условий в новые, более совершенные. Основные из них представляют собой совокупность ролевого разнообразия диалога, проблемность, интеграцию, альтернативность, прогностичность и осу-

ществляются в учебно-поисковых самостоятельных, аналитических заданиях. Диапазон ролевых позиций способствует возникновению разных взглядов на продуктивное решение объекта познания, позволяет сопоставить личные достижения с эталонами научного поиска и открытия.

Список литературы

1. *Кларин, М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. – Рига, 1995. – 176 с.
2. *Кларин, М. В.* Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига, 1999. – 180 с.
3. *Нижнева, Н. Н.* Вопросы. Проблемы. Парадоксы / Н. Н. Нижнева. – Минск, 1977. – 120 с.
4. *Учитель года России: лучшее от лучших / И. П. Димова, Л. П. Дуганова.* – М., 1999. – 344 с.
5. *Школа творчества. Сборник студенческих работ / сост. А. В. Хуторской.* – Ногинск, 1996. – 250 с.
6. *Зиновкина, М. М.* Инженерное мышление (теория и инновационные педагогические технологии) / М. М. Зиновкина. – М., 1998. – 186 с.
7. *Зиновкина, М. М.* Многоуровневое непрерывное креативное образование и школа / М. М. Зиновкина. – М., 2006. – 62 с.
8. *Андреев, В. И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс / В. И. Андреев. – Казань, 2005. – 499 с.
9. *Герасимович, Л. С.* Основы инженерного творчества: авторский курс лекций / Л. С. Герасимович. – Минск, 2005. – 42 с.
10. *Гринкевич, В. В.* Педагогические технологии в практике преподавателя педагогики высшей школы / В. В. Гринкевич // *Веснік Гродзен. дзярж. ун-та імя Я. Купалы.* – 2008. – № 3 (14). – С. 83–88.
11. *Орлов, А. А.* Развитие профессионального мышления будущего учителя / А. А. Орлов. – Гродно, 2011. – 230 с.
12. *Рождественская, Н. В.* Креативность: пути развития и тренинги / Н. В. Рождественская, А. В. Толшин. – СПб., 2006. – 320 с.
13. *Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах: науч.-метод. материалы / В. И. Богословский, В. В. Лаптев, С. А. Писарева.* – СПб., 2007. – 272 с.
14. *Хуторской, А. В.* Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М., 2003. – 416 с.
15. *Хуторской, А. В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А. В. Хуторской. – М., 2005. – 222 с.
16. *Вуджек, Т.* Как создать идею / Т. Вуджек. – СПб., 1977. – 288 с.
17. *Гребенюк, О. С.* Педагогика индивидуальности / О. С. Гребенюк. – Калининград, 2002. – 94 с.
18. *Загашев, И. О.* Критическое мышление: технология развития / О. И. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб., 2003. – 283 с.
19. *Халпери, Д.* Психология критического мышления / Д. Халпери. – СПб., 2000. – 512 с.

Анализ типичных ошибок студентов при изучении Excel и пути их устранения

В. И. Воюш,

кандидат экономических наук, доцент,
Белорусский государственный аграрный
технический университет

Информационные дисциплины играют важную роль при подготовке специалистов в учреждениях высшего образования. Сама по себе информатика не является сложной дисциплиной. Но при выполнении лабораторных работ по электронным таблицам студенты совершают много ошибок.

Причины их возникновения разные. Как правило, эти ошибки простые и анализ их не требует времени. Но есть и такие, которые требуют анализа. Преподаватель должен объяснить причину возникновения ошибочной ситуации, что предъявляет к нему определенные требования. Дело в том, что преподаватель на лабораторных занятиях работает с группой студентов, постоянно обращающихся к нему с вопросами. Преподаватель находится в «стрессовой» ситуации и обычно не имеет времени для анализа причин появления ошибки, а потому не всегда может быстро дать исчерпывающее математическое объяснение на возникший вопрос, если он незнаком с данной ситуацией. Если же преподавателю известна эта ошибка, то он будет «на высоте». В статье разбираются наиболее часто возникающие ошибки студентов и раскрываются причины их возникновения. Конечно, не рассматриваем ошибки, являющиеся следствием обычной невнимательности.

К первой группе относятся тривиальные ошибки, которые связаны с очень простыми математическими понятиями. К ошибкам приводит недостаточно хорошая математическая подготовка студентов. К сожалению, студенты «спотыкаются» и на простых ошибках. Поиск причин их появления и исправление занимают у студентов много времени, особенно при дистанционном обучении.

1. Запись функций и действия над ними. Суть ситуации в том, что очень многие студенты не осознают основное правило записи функций: после названия функции всегда должен следовать заключенный в скобки аргумент. Если же над функцией требуется выполнить какое-либо действие, например возвести ее в степень, то неправильная запись выражения становится чуть ли не неизбежной. Ошибка состоит в том, что студент записывает название функции, затем операцию над функцией и только потом аргумент (бывает, что аргумент вообще опускается). Получается запись типа $\sin^2(b4+g7)$ вместо правильной $\sin(b4+g7)^2$. Эта ситуация возникает очень часто.

2. Запись чисел в экспоненциальном формате (как мантисса, умноженная на возведенное в нужную степень число 10, численное значение степени называется порядком

числа). Запись числа в таком формате воспринимается студентами с большим трудом. Например, число 5.4.10-2 они так и записывают, несмотря на то, что в методическом пособии показано, что это число должно представляться как 5.4E-2. Здесь обычно делают сразу несколько ошибок: студенты не осознают того факта, что основание степени 10 просто нужно заменить на букву E, непосредственно за которой записывается порядок, при этом запись самого основания (числа 10) не требуется, а также не нужен знак умножения. Эта ситуация также возникает очень часто.

3. Неумение анализировать и объяснять поведение функции. Есть задания, в которых требуется посредством электронных таблиц найти корни нелинейной функции. Для этого нужно построить график функции на отрезке аргумента, к которому предположительно принадлежат корни функции. В некоторых предлагаемых вариантах этого задания функции имеют особые точки, на которых знаменатель, являющийся частью функции, обращается в нуль. Для правильного решения требуется выделить эти особые точки и исключить их из отрезка, на котором ищутся корни функции. Иначе можно получить совершенно неверное решение, которое будет выглядеть правдоподобным.

Вторую группу составляют более сложные ошибки, причины появления которых не так очевидны. Изучаемые по информатике приложения базируются на непростых математических моделях. Как следствие, при выполнении вычислений в электронных таблицах, в частности Excel, можно получить результаты, которые выглядят парадоксальными и причины возникновения таких результатов студенты определить не могут. Причиной этого является неправильный анализ рабочей ситуации и, соответственно, неверный выбор математического решения. Студент должен самостоятельно выработать алгоритм решения задачи, но не всегда с этим справляется. В итоге он получает результат, отличающийся от приведенного в методическом пособии, и у студента возникает естественный вопрос, в чем же причина расхождения результатов. Рассмотрим такого рода ситуации.

4. Неправильная трактовка среднеарифметического значения – это самая интересная и нетривиальная ошибка. Обычно среднеарифметическое значение кажется настолько простым понятием, что студенты не задумываются о его сущности и оперируют им «интуитивно». Но это не такое простое понятие, как кажется, и для него свойственны интересные «кажущиеся» парадоксы. Суть данной ситуации иллюстрируется примером, который представляет типичное задание по Excel для итоговых вычислений (табл. 1).

Требуется вычислить урожайность полей (ячейки D_i) при заданных их площадях (ячейки B_i) и весе собранного на каждом поле урожая (ячейки C_i). Здесь урожайность полей, в том числе и итоговая (ячейки D_i), рассчитывается как отношение веса урожая, собранного с конкретного поля, к площади поля: C_i / B_i (1). В результате итоговая уро-

Таблица 1. Первое задание для итоговых вычислений – правильный расчет

	А	В	С	Д	Е
1	Поля	Площадь, га	Вес, ц	Урожайность, ц/га	Формула расчета урожайности
2	Поле 1	15	3900	260	=C2/B2
3	Поле 2	8	1840	230	=C3/B3
4	Поле 3	12	3300	275	=C4/B4
5	Итого	35	9040	258	=C5/B5

Таблица 2. Первое задание – неправильный расчет

	А	В	С	Д	Е
1	Поля	Площадь, га	Вес, ц	Урожайность, ц/га	Формула расчета
2	Поле 1	15	3900	260	=C2/B2
3	Поле 2	8	1840	230	=C3/B3
4	Поле 3	12	3300	275	=C4/B4
5	Итого	35	9040	255	=CP3HAЧ(D2:D4)

жайность имеет значение 258. Но некоторые студенты вычисляют ее как среднеарифметическое значение урожайностей для всех полей по формуле $(D2+D3+D4)/3$ (2). В результате получается значение 255 (табл. 2).

Результаты различны. Разница между этими результатами относительно небольшая, но она существует, потому что расчеты выполняются по разным формулам. Вот только дело в том, что студент ожидает, что, вычисляя среднеарифметическое значений, находящихся в ячейках D2÷D4, он тоже получит среднюю урожайность и потому полагает, что результаты должны быть одинаковыми, независимо от метода их расчета. После этого он ищет у преподавателя объяснение тому факту, что в методическом пособии приведен результат 258. Ответ, что он использовал другую формулу, его не устраивает, ему требуется более наглядное объяснение.

То, что расчеты, предлагаемые в методическом пособии и выполненные студентом, не являются тождественными, можно показать таким образом. Не нарушая общности, можно ограничиться анализом матрицы размерности 3, это соответствует приведенному заданию. Обозначим конкретные значения площадей полей как p_i , а вес собранного урожая на каждом поле – как b_i . Тогда имеем для правильного варианта:

$$\begin{pmatrix} p_1 & b_1 & \frac{b_1}{p_1} \\ p_2 & b_2 & \frac{b_2}{p_2} \\ p_3 & b_3 & \frac{b_3}{p_3} \end{pmatrix},$$

где p_i – площадь, b_i – вес, b_i/p_i – урожайность.

Итоговая урожайность, рассчитанная по формуле (1), представляется выражением

$$\frac{b_1+b_2+b_3}{p_1+p_2+p_3}.$$

Если урожайность вычисляется как среднеарифметическое значение по формуле (2), то имеем

$$\left(\frac{b_1}{p_1} + \frac{b_2}{p_2} + \frac{b_3}{p_3}\right)/3 = \frac{p_2 p_3 b_1 + p_1 p_3 b_2 + p_1 p_2 b_3}{3 p_1 p_2 p_3}.$$

Очевидно, что равенство

$$\frac{b_1+b_2+b_3}{p_1+p_2+p_3} = \frac{p_2 p_3 b_1 + p_1 p_3 b_2 + p_1 p_2 b_3}{3 p_1 p_2 p_3}$$

выполняется только при определенных значениях p_i и b_i , например, когда $p_1 = p_2 = p_3$.

5. Использование среднеарифметического значения в более сложной ситуации. В предыдущей ситуации итоговые результаты не различаются слишком сильно. Но возможны более поразительные расхождения. Одна из лабораторных работ представлена заданием, которое приведено в табл. 3. Итоговый «Удельный расход топлива» (для строки «Все-го»), обозначим его как УРТ, вычисляется как отношение

$$\frac{R}{b \times S}, \tag{3}$$

где R – расход горючего, b – вес груза, S – расстояние. Значение УРТ равно 0,000953984. Но часто студент предполагает, что это значение является средним арифметическим для соответствующих значений каждой из строк E2÷E6. Полученное таким образом значение равно 0,004931. Эти значения различаются существенно. В данной ситуации используется более сложный алгоритм итоговых вычислений, нежели в первой, чем и объясняется столь большая разница в значениях УРТ. Покажем причину этого факта. Как и в предыдущей ситуации, не нарушая общности, можно ограничиться анализом матрицы размерности 3:

Таблица 3. Второе задание для итоговых вычислений – правильный расчет

	A	B	C	D	E
1	Автомобиль	Вес грузов, т	Расстояние, км	Расход горючего, л	Удельный расход топлива, л/т · км
2	1	34	328	64	0,005738881
3	2	48	312	72	0,004807692
4	3	56	237	57	0,004294756
5	4	37	346	61	0,00476488
6	5	45	154	35	0,005050505
7	Всего	220	1377	289	0,000953984

$$\begin{pmatrix} b_1 & s_1 & r_1 & \frac{r_1}{b_1 s_1} \\ b_2 & s_2 & r_2 & \frac{r_2}{b_2 s_2} \\ b_3 & s_3 & r_3 & \frac{r_3}{b_3 s_3} \end{pmatrix}$$

Итоговый УРТ, вычисленный по формуле (3), представляется как

$$\frac{r_1 + r_2 + r_3}{(b_1 + b_2 + b_3)(s_1 + s_2 + s_3)} = \frac{r_1 + r_2 + r_3}{b_1 s_1 + b_1 s_2 + b_1 s_3 + b_2 s_1 + b_2 s_2 + b_2 s_3 + b_3 s_1 + b_3 s_2 + b_3 s_3} \quad (4)$$

В то же время среднеарифметическое для строк E2÷E6 представляется как

$$\left(\frac{r_1}{b_1 s_1} + \frac{r_2}{b_2 s_2} + \frac{r_3}{b_3 s_3} \right) / 3 = \frac{b_2 s_2 b_3 s_3 r_1 + b_1 s_1 b_3 s_3 r_2 + b_1 s_1 b_2 s_2 r_3}{3 b_1 s_1 b_2 s_2 b_3 s_3} \quad (5)$$

Полученные формулы (4) и (5) совершенно разные и их равенство можно даже не рассматривать. Но можно оценить динамику их изменения в зависимости от используемых параметров. Упростим эти выражения, исходя из конкретных областей их применения. Для реальных условий можно предположить, что величины b_i имеют и одинаковый диапазон изменений, для оценки допустимо приравнять их к постоянной величине. Это же предположение можно считать верным и для величин s_i и r_i . Тогда, полагая $b_i s_i = L$, а $r_i = R$ (для каждого i), формула (4) преобразуется в такую:

$$\frac{R + R + R}{L + L + L + L + L + L + L + L + L} = \frac{3R}{9L} = \frac{R}{3L}$$

Аналогично левая часть (5) преобразуется таким образом:

$$\left(\frac{R}{L} + \frac{R}{L} + \frac{R}{L} \right) / 3 = \frac{3R}{3L} = \frac{R}{L}$$

Эти оценки функций показывают, что скорости их изменения (своего рода производные) существенно разные: $R / 3L$ для (4) и R / L для (5). УРТ как отношение в принципе значительно меньше среднеарифметического, особенно учитывая, что 3 в знаменателе на самом деле является размерностью матрицы, т. е. этот коэффициент также сильно влияет на конечное значение УРТ. Этот факт подтверждается пробными просчетами значения УРТ для разных размерностей матрицы.

Данный пример является иллюстрацией того, что среднеарифметическим нельзя подменять вычисление итогового значения. И разница в получаемых значениях существенно зависит от функции, используемой для расчетов результата на основании задаваемых параметров. Покажем это подробнее. В общем случае такого типа задания можно представить в виде следующей матрицы:

$$\begin{pmatrix} p_1 & r_1 & s_1 & f(p_1, r_1, s_1) \\ p_2 & r_2 & s_2 & f(p_2, r_2, s_2) \\ p_3 & r_3 & s_3 & f(p_3, r_3, s_3) \end{pmatrix}$$

Опять-таки, не нарушая общности, можно ограничиться анализом матрицы размерности 3. Количество параметров p, r, s в строке тоже несущественно – оно может быть произвольным. Функция $f(a, b, c)$ вычисляет результат на основании параметров a, b, c . Итоговый результат, вычисленный по формуле (1), является функцией $f(a_1 + a_2 + a_3, b_1 + b_2 + b_3, c_1 + c_2 + c_3)$. Если же для расчетов использовать формулу (2), то итоговый результат представляется как $(f(a_1, b_1, c_1) + f(a_2, b_2, c_2) + f(a_3, b_3, c_3)) / 3$. Понятно, что эти результаты совершенно разные и их равенство не имеет смысла рассматривать. Здесь в какой-то мере проявляется закон ассоциативности – один из фундаментальных законов математики.

С ошибками первой группы (ошибки 1–3) можно бороться. Их причиной является недостаточно хорошая математическая подготовка студентов. Ее уровень у студентов, поступающих, по крайней мере, в некоторые учебные заведения, в последние годы не повышается. Если даже в перспективе уровень подготовки студентов повысится, в настоящее время приходится считаться с реальями. Наиболее простой способ избежать рассмотренных ситуаций – предварительно (в начале выполнения лабораторной работы) знакомить студентов с ошибками этого рода. Также можно включить в методические посо-

Принцип комплементарности стохастического и алгоритмического в творческом поиске

А. В. Гулай,

кандидат технических наук, доцент,
лауреат Государственной премии;
кафедра интеллектуальных систем БНТУ

А. И. Тесля,

кандидат педагогических наук, доцент;
кафедра социальной работы БГПУ

На уровне познания взаимодействия компонентов сложных систем наука не ограничивается анализом линейной цепи причинно-следственных отношений и неминуемо использует нелинейные многофакторные функциональные связи (многокритериальные исследовательские подходы, нелинейные синергетические модели, многомерные информационные образы). Отражением установления этих взаимодействий является введение принципа комплементарности стохастического и алгоритмического в творческом поиске, взаимодополняемости данных категорий в формировании и развитии научного знания. Указанный принцип положен в основу анализа способов создания эффективных решений изобретательских задач и методов активизации творческого поиска.

Мир науки на каждом этапе ее исторического развития строится в соответствии с определенным каноном и стандартными представлениями, связанными с понятием стиля в научном творчестве. Этим каноном выступает конкретный тип научного объяснения действительности, который устойчиво выявляется в развитии основных научных направлений. Он обуславливает введение объясняющих моделей в контексты всех фундаментальных теорий своего времени. Для стиля современного научного знания типичной является идеализация состояния, события, поведения. С повышением внимания к анализу указанных объектов наука сталкивается не только с однозначно-причинными, но и с многозначно-функциональными связями между элементами изучаемого объекта. В соответствии с этим происходит сочетание детерминированных методов творческого поиска (с установкой на рассмотрение причинных зависимостей) и вероятностных методов решения задач (с ориентацией на изучение случайных процессов).

Значение принципа комплементарности стохастического и алгоритмического в развитии научного знания. Параллельно с процессами актуализации понятий состояния, события, поведения в современной науке совершается переход от констатации чувствен-

но наличного к изучению потенциально возможного, к рассмотрению реального как реализации возможно-го. С развитием генетических методов и кибернетических подходов, теории вероятности и квантовой механики анализ потенциально возможного становится важнейшей чертой научного знания. В. Гейзенберг по этому поводу писал: «Строгие законы природы рассматривают теперь не то, что фактически осуществляется, а возможность того, что совершается...» [1].

По мысли выдающихся ученых XX в. Н. Бора, В. Паули, М. Борна, Н. Винера, значимым проявлением стиля современной науки является открытие базисного характера стохастического понимания действительности. Как отмечал Н. Винер, это понимание изменяет не только научную картину мира, но и внедряется в общественную практику, и в качестве подтверждения своего мнения он указывал на проблемы кибернетики [2]. М. Борн утверждал, что стохастический подход определяет культурные основы нашей эпохи и стиль научного знания вообще [3]. В. Паули подчеркивал, что статистичность будет определять стиль законов на протяжении длительного периода, и поэтому какое-либо ограничение стохастизма недопустимо [3].

Понимание того, что все законы объективного мира в большей или меньшей степени носят вероятностный, статистический характер, привело к формированию вероятностно-статистической тенденции в науке. Это оказало заметное влияние на весь стиль научного мышления, в том числе на изучение процессов развития знания. С появлением новых тенденций в методологии исследования окружающего мира происходит эволюция стиля научного мышления и смена стилевой установки с вероятностно-статистической на синергетическую (нелинейную). В рамках нелинейной парадигмы в качестве решающих факторов эволюции знания рассматриваются случайные флуктуации, которые при анализе линейных систем интерпретируются как несущественные и которыми обычно пренебрегают. В этом отношении эволюционный процесс в поисковой технологии предстает как своего рода фрактальное, стохастическое блуждание в поле путей формирования знаний.

Фундаментальным механизмом, обеспечивающим реализацию нелинейности развития технологий научного поиска, выступает в синергетике совокупность бифуркационных явлений. Наличие точек бифуркации означает, что рассматриваемый объект в неравновесном состоянии при определенном значении изменяемого параметра (например, количества или объема кластеров знаний) достигает так называемого порога устойчивости, за которым для него открывается возмож-

ность нескольких различных направлений развития. При наступлении такого критического момента требуется выбор нового направления поиска с привлечением другого набора сведений и вариантов их толкования, и этот выбор осуществляется случайным образом.

Случайный характер творческого поиска подтверждается психологической наукой на примере анализа продуктивного мышления человека при решении сложных многоходовых задач. Характер мыслительной деятельности при их решении в психологических науках считается типичным примером творческого мышления [4]. Обычно решение вышеуказанных задач находится не сразу, а складывается из ряда повторяющихся попыток, причем одни попытки оказываются ошибочными, тупиковыми ходами, а другие приводят к правильному решению. Такой многократный актогенез (развитие психических актов) приближается к процессу научения, который выражается в активном приобретении знаний [5].

Для современного периода развития науки характерна парадигма (модель научного объяснения, которая канонизируется в стандартных представлениях господствующей теории, приобретает силу традиции и определяет стиль научного знания), связанная с кибернетическим образом стохастического автомата. Кибернетический подход реализуется не в виде образа определенного материального объекта, конкретного технического устройства – он касается прежде всего представлений об абстрактном «стохастическом автомате». Поэтому парадигма современного научного знания определяется рамками принципиальных возможностей стохастического автомата, способного создавать модель мышления и с ее помощью описывать существенные черты современной научной картины мира.

Парадигма стохастического автомата опирается на определенную универсализацию представлений о системах, непременно обнаруживающих ту или иную регулярность поведения. Продуктом регулярного поведения соответствующего механизма можно считать любой объект Вселенной, в том числе и самую Вселенную. Более того, представления, ассоциированные с парадигмой стохастического автомата, обусловлены стремлением изучать не объекты сами по себе, а механизмы, лежащие в основе порождения этих объектов. Считается, что стохастический автомат, если заложить в него информацию об исходном состоянии метагалактики, при соответствующих условиях (наличии вещества, энергии) смог бы породить Вселенную, т. е. смоделировать процесс ее самотворения.

С парадигмой стохастического автомата связаны не только такие канонические представления современного стиля в науке, как идея всеобщности технологического подхода, но и некоторые другие черты научного знания, определение особенностей которого в том или ином сочетании приводится при анализе естествознания нашего времени. Это, например, инвариантно-вариантные свойства, структурно-функциональный подход, идея простоты-сложности, модели предска-

зания-ретросказания, принцип симметрии-антисимметрии и другие, которые, следует подчеркнуть, хоть и не характеризуют в полной мере стиль современного знания, но являются его существенными модусами.

Однако, несмотря на всю значимость стохастического в современной картине мира, оно сегодня является не единственной особенностью стиля науки. Не менее важное значение имеют такие черты научного стиля, которые известным образом противостоят стохастическому в том смысле, что подчеркивают в картине мира моменты однозначности, устойчивости, инвариантности, сохранения. Одновременно с возрастанием роли стохастических методов в современной науке (и формированием нелинейного стиля мышления) происходит не менее бурный процесс развития алгоритмических подходов. Алгоритмы показывают обратную сторону стохастизации науки, при определенных фиксированных условиях они выступают в качестве логического механизма, основанного на достаточно жесткой детерминации каждого элементарного шага творческого поиска.

Только в сфере абстракций можно ставить вопрос о том, какая из парных категорий на данном этапе развития науки более эвристична, – это и есть вопрос стиля, тесно связанный с внутренней логикой развития науки. Онтологический статус категорий стохастического и алгоритмического не отождествляется с представлениями, характерными для эвристических приемов оперирования односторонними абстракциями (отражением которых является, в частности, образ стохастического автомата). Онтологически нельзя отдать предпочтение вероятности перед необходимостью, стохастичности перед алгоритмичностью. Эти категории органично связаны между собой, о чем говорит анализ содержания современной науки. Более того, развитие современных научных методов свидетельствует о том, что алгоритмизация и стохастизация (можно сказать, противоположные свойства научного знания) часто совпадают. Поэтому необходимо говорить о комплементарности стохастического и алгоритмического как о характерной особенности современного стиля развития творческого поиска.

Тема случайности как принципа творческого поиска и создания научного изобретения разрабатывается 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. В этом случае, очевидно, не может быть другого начала, кроме случайного. Наш разум пробует первый же открывшийся ему путь, замечает, что этот путь – ложный, возвращается назад и принимается за другое направление» [6]. Однако, по мнению известного французского математика Ж. Адамара, «открытие не может быть сделано лишь благодаря случаю, хотя последний может играть в нем некоторую роль... От-

крытие обязательно зависит от более или менее интенсивной предварительной сознательной работы» [7].

Идея сочетания случайного и причинно-обусловленного находит отражение в методологии науки, в частности выявляется при анализе доктрины эволюционной эпистемологии К. Поппера (рис. 1). Согласно его идеям существуют три мира – мир физических объектов (мир 1), мир индивидуального мышления (мир 2) и мир объективного содержания мышления (мир 3) [8]. Более информативным подходом является классификация типов «подмиров», выделяемых как частные случаи мира 1. В соответствии с характеристикой универсумов, содержащих изучаемые события, выделяются следующие спецификации мира 1: мир 1-1, включающий случайные события; мир 1-2, состоящий из событий, между которыми имеются



Рис. 1. Сочетание стохастического и алгоритмического в концепции существования трех миров К. Поппера

Взаимодействие трех миров (1, 2, 3) осуществляет познающий субъект, причем не только сведения о мире 1 посредством мира 2 расширяют содержащиеся в мире 3 знания, но и мир 3 действует на мир 2, а через него – на мир 1. Мир 2 работает над открытием и решением проблем мира 3, и деятельность субъекта в мире 2 создает исходный материал мира 3. Воздействие мира 3 на мир 2 происходит в том смысле, что эпистемология, исследующая мир 3, проливает свет на мир субъективного сознания, особенно на субъективные процессы мышления. Принципы формализации знаний и рассуждений, соответствующих приведенным типам мира 1, адекватны природе этих миров. Для мира 1-1, включающего случайные события, это совокупность вероятностных методов и средств. Аппарат формализации рассуждений о причинно-следственных зависимостях определяет природу мира 1-2. Для описания мира 1-3 характерна формализация комбинированного применения логических и статистических средств.

Развитие алгоритмических подходов в творческом поиске при создании научных изобретений. По нашему мнению, поиски алгоритмичности наиболее успешны в техническом творчестве: в области решения изобретательских задач, что обусловлено характерными особенностями изобретательского поиска. Они заключаются в том, что процесс решения технической задачи обязательно завершается рожде-

нием, обработкой и внедрением принципиально новой инженерной идеи. Инженерная задача становится изобретательской, если преодолевается техническое противоречие между традиционным исполнением и перспективами совершенствования того или иного объекта (рис. 2). Данное противоречие возникает в том случае, когда при попытке улучшить известными способами один параметр (компонент) технического объекта ухудшается другой его параметр (компонент). Для получения положительного эффекта в разрешении проблемной ситуации требуется введение новых комбинаций параметров, технических предложений.

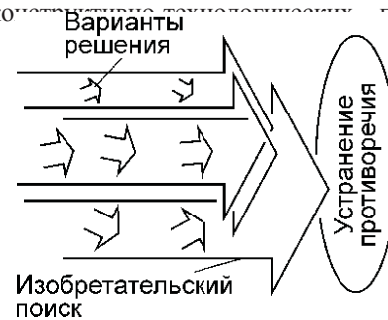


Рис. 2. Алгоритмизация изобретательского поиска при формировании множества вариантов разрешения противоречий

Сегодня из всей совокупности разработанных технологий изобретательского поиска следует выделить подход, называемый «методом проб и ошибок», или «слепым перебором», который и положен К. Поппером в основу его идеи эволюции научного процесса [8]. Решение изобретательских задач таким методом требует анализа всех формулируемых вариантов, число которых при рассмотрении достаточно сложных технических вопросов достигает значительной величины. Чтобы в некоторой степени упорядочить, сделать более целенаправленным рассмотрение этих вариантов, разработаны многочисленные методы решения изобретательских задач и активизации творческого поиска [10]. В нашем исследовании выделим те из них, которые позволяют наиболее отчетливо представить мысль о сочетании стохастического и алгоритмического в творческом поиске.

Достаточно широкое распространение получил метод контрольных вопросов, при составлении которых и при поиске ответов на которые рассматриваются возможные пути решения стоящей изобретательской задачи, выявляются направления, выводящие на оптимальный вариант ответа. Группа первоначально составленных вопросов оперативно дополняется и конкретизируется за счет подсказок, как полученных в ходе применения метода поиска самим изобретателем, так и сделанных сторонними экспертами. Особенность составляемого перечня вопросов заключается в следующем: он, как правило, содержит указания только на то, что надо сделать, но не предоставляет объяснений, как это сделать. Поэтому данный метод творческого поиска используется на начальных стадиях постановки и решения относительно простых технических задач.

В сравнительно короткое время создать большое число оригинальных технических объектов позволяет морфологический метод изобретательского поиска. В соответствии с этим методом поиск решений технических задач включает следующие основные этапы: расчленение объекта (процесса, проблемы) на основные функциональные узлы (параметры); последовательное независимое рассмотрение этих компонентов и выбор для них всех возможных решений; составление многомерной таблицы (допустимо – виртуальной, условной), которая содержит варианты решения задачи (сочетания компонентов); анализ и оценка всех возможных решений с позиции оптимального достижения поставленной цели; определение и отбор наилучшего варианта из всего перечня полученных решений для практического использования.

Предпринимались неоднократные попытки усовершенствования морфологического метода, предложен ряд его модификаций. Например, способ систематического покрытия поля поиска; способ анализа экстремальных ситуаций; сопоставление эффективного и неоптимального решения; построение универсальной таблицы – фантограммы; комбинаторный (матричный) синтез. Одним из вариантов морфологического синтеза является метод многократного последовательного классифицирования, основанный на поэтапном сокращении допустимого множества вариантов и структурном (агрегированном) описании исследуемого объекта. В данной модификации морфологический метод позволяет увеличить детальность описания вариантов и повысить надежность их экспертной оценки.

Разработаны также методы, представляющие собой различные комбинации рассмотренных выше приемов решения изобретательских задач. Например, метод семикратного поиска (как сочетание морфологического анализа с применением системы вопросов) содержит стратегическую и тактическую составляющие. Стратегический поиск делится на семь стадий, и сущность стратегии использования метода состоит в последовательном системном многократном применении морфологических матриц 7x7. Тактическая часть применения метода состоит из практических приемов активизации творческого поиска, используемых на разных стадиях процесса создания нового технического объекта, например, если поставленная задача не разрешена.

В основу такого метода, как «теория решения изобретательских задач» наряду с представлениями об изобретении как о способе разрешения противоречия положены закономерности развития объектов творческого преобразования – технических систем. Выделены две группы основных законов, характеризующих технические системы в статике (целостности представления системы; сквозной энергетической проводимости; согласования ритмики компонентов) и в динамике (повышения степени идеальности; неравномерности развития компонентов; развития до перехода в надсистему; управляемой ди-

намизации структуры; перехода с макроуровня на микроуровень). Предусматривается выявление конкретного физического противоречия между свойствами одного и того же элемента системы, которое составляет сущность имеющегося технического противоречия.

На основе «теории решения изобретательских задач» создана комплексная программа, позволяющая проанализировать исходную задачу, построить ее модель, выявить противоречие, мешающее получению желаемого результата известными путями, и найти наиболее эффективный прием разрешения этого противоречия. Строгая последовательность действий по реализации данной программы названа ее авторами «алгоритмом решения изобретательских задач». Движение по этапам предложенного алгоритма – это применение последовательного логического системного анализа. Многочисленные приемы данного алгоритма способствуют активизации мыслительного процесса, облегчают выбор перспективного решения технической проблемы.

Отдельно необходимо рассмотреть разработанные методы преодоления негативных особенностей мышления человека и формирования принципиально новых взглядов на стоящую изобретательскую задачу. Этому способствуют, в частности, особые «режимы мышления» (стратегическими схемами, в параллельных плоскостях, с нескольких точек зрения и другие), предназначенные для более глубокого осознания стоящих вопросов, для контроля над ходом поиска оптимального решения и приспособления образа мышления к задачам изобретательства. Такие же цели достижимы с использованием функциональных методов в виде последовательности операций по определению функций отдельных элементов объекта, выявлению основной функции и поиску путей ее совершенствования.

Развитие творческого мышления и ускорение поиска решения технических задач достигается за счет различных эвристических приемов, владение которыми важно для каждого изобретателя. (Эвристические приемы – это методы и правила анализа проблемных ситуаций и поиска новых решений, базирующиеся на определенных принципах новаторского творчества). Сегодня создан фонд указанных приемов, который включает ряд последовательных уровней решения изобретательских задач. Поиску оптимального изобретательского решения способствует прохождение различных уровней модификации объекта за счет преобразования его свойств, например, формы, структуры, материала, а также его изменений во времени и в пространстве.

На свойствах памяти и мышления человека основаны ассоциативные приемы активизации изобретательской деятельности (в психологии под ассоциацией понимается осознание взаимосвязей между идеями, восприятиями и другими психическими образованиями). Метод ассоциаций используется для разрушения стереотипных представлений о совершенствуемых объектах на стадии постановки задачи, поиска решения, при выявлении новых функций объекта и в

других случаях. Его подвидом является метод фокальных объектов, основная цель при реализации которого заключается в усилении концентрации внимания на разрабатываемом объекте. Среди основных шагов по применению метода выделяются такие этапы, как определение фокального объекта и выбор случайных объектов, а также генерирование идей путем присоединения к фокальному объекту случайно выбранных объектов.

На использовании эвристических приемов с привлечением свободных ассоциаций базируется широко известный метод «мозгового штурма», целью применения которого является получение за короткий промежуток времени большого количества предложений по решению проблемной задачи. Данный метод возник как стремление устранить одну из наиболее серьезных помех творческому мышлению – боязнь критики выдвигаемых идей. В целях устранения психологических помех метод «мозгового штурма» предполагает выдвижение и анализ любых идей, так как они могут стимулировать появление более ценных предложений. Процедура поиска решения технической задачи проводится в два этапа: выдвижение разнообразных идей; выбор приемлемых предложений. Разновидностями метода являются обратный, индивидуальный, парный, массовый, поэтапный поиск и другие модификации.

Родственным методу «мозгового штурма» признается метод синектики, или объединения разнородных элементов. В основе данного подхода лежит метод мозговой атаки, однако поиск проводится, в отличие от традиционного мозгового штурма, не разово собранными, а постоянными группами исследователей. Одним из этапов реализации метода синектики является освоение практики использования аналогий: прямых (сопоставление с похожим объектом техники и естествознания); личных (отождествление самого себя с исследуемым объектом); символических (реализующихся при подборе метафор); фантастических (представление объекта в идеальном виде). Положительным качеством синектики является то, что она дает серию подсказок, помогающих разорвать круг привычных мыслей, когда к решению задачи необходим нетривиальный подход.

На выявление тенденций развития технических объектов, предназначенных для удовлетворения растущих потребностей человека, направлен метод аналогий (используются функциональные, структурные, субстратные и другие аналогии). Достаточно продуктивным с точки зрения создания инновационных решений является поиск аналогий в деятельности живого организма и функционировании технических систем. Сегодня одной из наиболее популярных аналогий представляется «компьютерная метафора», смысл которой состоит в отношении к естественному интеллекту как к вычислительному устройству и в рассмотрении различных качеств интеллекта по аналогии со свойствами компьютеров.

Здесь нет необходимости подробно рассматривать все известные методы изобретательского поис-

ка, так как большинство из них в той или иной степени сопоставимо с рассмотренными нами. Более того, эти приемы имеют общую особенность: они направлены на создание многообразия и даже избыточности вариантов решения технической проблемы. Следует особо отметить, что применение этих методов позволяет решить ограниченные, хотя и очень важные, задачи: активизировать творческий процесс поиска изобретательского решения; в определенной степени алгоритмизировать процедуру формирования множества вариантов решения. Однако процесс выбора оптимального решения в пространстве сформированных вариантов остается случайным.

Таким образом, предложенные методы решения изобретательских задач позволяют очертить поле творческого поиска, но не приводят к созданию определенной траектории поискового процесса. При этом поисковые технологии представляют собой сочетание алгоритмического (формирование пространства вариантов) и стохастического (случайный перебор вариантов) начал в решении изобретательских задач. Ни один из известных способов решения технических проблем не устраняет случайного характера проведения наиболее важного этапа поиска – формирования целостного объекта. Поэтому вполне оправданно все попытки создания методики изобретательства (как алгоритма решения изобретательских задач) называют «малоуспешным единоборством разума с методом проб и ошибок».

Список литературы

1. *Гейзенберг, В.* Открытие Планка и философские вопросы учения об атомах / В. Гейзенберг // Вопросы философии. – 1958. – № 11. – С. 64–76.
2. *Винер, Н.* Мое отношение к кибернетике / Н. Винер // М.: Сов. радио, 1969. – 25 с.
3. *Борн, М.* Физика в жизни моего поколения / М. Борн. – М.: ИИЛ, 1963. – 535 с.
4. *Тихомиров, О. К.* Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
5. *Бойко, Е. И.* Механизмы умственной деятельности / Е. И. Бойко. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 688 с.
6. *Кэмпбелл, Д. Т.* Эволюционная эпистемология / Д. Т. Кэмпбелл // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – С. 92–146.
7. *Адамар, Ж.* Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Ж. Адамар. – М.: Сов. радио, 1970. – 152 с.
8. *Поппер, К.* Логика социальных наук / К. Поппер // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – С. 298–313.
9. *Финн, В. К.* Эволюционная эпистемология Карла Поппера и эпистемология синтеза познавательных процедур / В. К. Финн // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – С. 364–424.
10. *Шаршунов, В. А.* Как найти и защитить свое изобретение / В. А. Шаршунов. – Минск: Мисанта, 2009. – 335 с.

УДК 37. 062 (045)

ПОЛЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

И.С.Усенко,
Минск, УО «МГЛУ»

В педагогической науке вообще и философии образования в частности активно используются понятия, связанные с пространством. Образовательное и медиаобразовательное пространство, единое образовательное пространство, информационное пространство, пространство воспитания и т.п. исследуются в работах многих ученых (В.Г. Кременя, И.Д. Беха, С.К. Болдыревой, М.Я. Виленского, И.В. Григорьевой, В.Я. Конева, Е.В. Мещеряковой, В.И. Попова, Л.Я. Шамес и др.).

Прежде чем термин «пространство» был введен в педагогику, психологию, лингвистику и другие сферы общественных наук, он долгое время рассматривался как философская категория. Многие древние мыслители (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель) пытались объяснить это кардинальное для человеческого бытия понятие. В философской рефлексии пространство неразделимо со временем. «Пространство и время – всеобщие формы бытия материи, ее важнейшие атрибуты. В мире нет материи, не обладающей пространственно-временными свойствами, как не существует пространства и времени самих по себе вне материи или независимо от нее. Пространство есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах» [1, 135].

Целью данной статьи является анализ и определение проблем среды, пространства, времени, попытка по иному истолковать данные понятия, рассмотреть поле

образовательного взаимодействия в системной связи с социальным и природным миром. Увидеть его не с точки зрения антропоцентрического подхода, а объективно, как часть единого целого, одну из граней мира.

Для конкретизации педагогических аспектов категории пространства необходимо выявить его аксиологическое начало и связь материального пространства – времени и духовного измерения жизни как реальности, в центре которой находится человек. Внешняя форма образовательного пространства является лишь производной конкретной культурной традиции с ее особыми представлениями об идеале человека, о детстве, о содержании, продолжительности, способах организации воспитания и образования.

Исходя из вышесказанного, *образовательное пространство* – это особый вид пространства, характеризующийся протяженностью, структурностью и связью человека и среды в процессе их взаимодействия, результатом которого является рост культуры образующегося.

Лучшему пониманию механизмов и динамики процессов в образовательных системах может способствовать обращение в исследовании образовательного пространства к понятию поля. *Поле* – это термин, который первоначально использовался в физике (позднее и в других сферах: «правовое поле», «информационное поле» и др.) для обозначения систем, которые обладают бесконечно большим числом степеней свободы. Примерами таких систем являются гравитационные и электромагнитные поля, обладающие в первом случае массой, а во втором – зарядом. Целесообразно распространить это понятие на образовательные системы.

Изучая особенности взаимодействия в образовании, мы взяли его в контексте поля, придерживаясь концепции Курта Левина. Для К. Левина теория поля – прежде всего методологическая позиция, т.е. «метод анализирования причинных связей и построение научных конструкций» [2, 69]. Однако в контексте «теории поля» высвечиваются и такие определения последнего как «переживания» (т.е. определенные реакции и состояния субъекта в связи с изменением ситуации) и то, что характеризует взаимодействие человека с его психологической средой, то есть описывает некий объективный процесс.

Главная идея К. Левина, используемая в нашем исследовании, заключается в том, что поведение человека определяется его взаимодействием с ситуацией как с некой целостностью, имеющей определенные пространственные и временные характеристики, а не с отдельными факторами среды в данное время.

В современной научной литературе можно выделить несколько подходов к определению образовательного поля и выделяющих категорию взаимодействия в нем (см. табл. 1).

Подходы к определению термина «образовательное поле» [3].

Наименование подхода	Авторы	Определение
1. Системно-целостный	Г. П. Сериков [4]	Элемент общественной жизни и продукт деятельности человека в форме вложенных друг в друга образовательных систем
2. Ментально-эмоциональный	Р. Эверман, Ю. В. Копыленко [5]	Среда для развития ментальных и эмоциональных возможностей и способностей личности
3. Личностно-развивающий	Д. Л. Паркер [6]	Среда для развития личности учащегося и его взаимодействия с содержанием, методиками и технологиями обучения
4. Социально-географический	В. Г. Кинелев, [7], Е. Б. Сошнева	Комплекс образовательных учреждений, находящихся на отдельно взятой территории
5. Дистанционный	А. Бейтс, [8] Т. Эванс	Среда для взаимодействия обучающегося с инновационной техникой и технологиями
6. Локально-постерный	Л. А. Санкин [9]	Пространство отдельно взятого образовательного учреждения, факультета, отделения

В рамках системно-целостного подхода под образовательным пространством понимается своеобразный элемент общественной формации и продукт жизнедеятельности человека в форме вложенных в друг друга образовательных систем, где большая система по отношению к меньшим образует соответствующее образовательное пространство. Значимость развития ментальных и эмоциональных возможностей и способностей личности, связанную с этим необходимостью совершенствования методик и технологий их формирования и развития выходит на первый план при ментально-эмоциональном подходе.

В качестве ведущего компонента образовательного пространства рассматривается личность учащегося и его взаимодействия с содержанием, методиками и технологиями обучения в личностно-развивающем подходе. В рамках социально-географического подхода основное внимание уделяется созданию единого образовательного пространства и единой информационной среды. Дистанционный подход предлагает совершенствование методик, используемых в образовательном пространстве, новых средств, независимость обучаемых, текстовую коммуникацию.

Наконец, при использовании локально-постерного подхода вводится понятие малого образовательного пространства отдельно взятого образовательного учреждения, факультета, отделения в реальной действительности.

Достойна внимания попытка интегрировать все шесть подходов на основе выделения общего и особенного в каждом из них. Такая попытка приводит к появлению еще одного, седьмого подхода, при котором образовательное пространство понимается как педагогическая категория, целостная интегративная единица социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированная и имеющая собственную систему координат.

Допуская существования таких подходов, считаем уместным заметить, что в значительной степени они являются следствием определенной методологической пу-

таницы. Кроме того, эти подходы не свободны от ряда органически присущих им недостатков, в частности, от игнорирования внесоциальных явлений, влияние которых на развитие и становление личности в настоящее время является общим местом; от своеобразного личностризма, то есть стремления поставить проблему личности и личностного развития на первое место, рассматривать все проблемы образования сквозь призму личности. Отдавая должное концепциям личностно-ориентированного образования, считая их магистральным путем развития и модернизации отечественной системы образования, все-таки, считаем необходимым указать на диалектическое своеобразие многих современных педагогических проблем, которые не могут быть сведены только к вопросам личностного развития, становления и образования.

В социологических словарях *образовательное поле* понимается как *система взаимосвязанных позиций агентов (деятелей) образовательных учреждений* [10].

В качестве «агентов» этих полей следует рассматривать образовательные центры, распространяющие знания. Все свойства, которыми по определению обладают физические поля, со всей очевидностью имеют место и в случае образовательных полей с тем существенным отличием, что объектом их воздействия являются живые люди. Положение человека в обществе зависит от того, как он относится к этому коллективному образовательному полю. Если его устремления к знаниям согласуются с коллективной волей и верой, то волны этого поля подхватывают его, поднимают вверх. Противостояния создают завихрения и потенциальные ямы с неизбежными сбоями и провалами обучающегося.

В нашем исследовании *образовательное поле* будет пониматься как *сообщество людей, социальных групп, институтов, объединённых с целью развития образования*. Подобное понятие позволяет учесть всю совокупность субъектов, задействованных в формировании образовательного поля.

Пространство, в котором действует образовательное поле – это многомерное пространство всей духов-

но-матеріальнай культуры. Роль адукацыйнага поля праяўляецца ў вызначэнні цэннасных і цэлевых арыентаў асобы ў сацыяльнай дзейнасці. Історыю свайго народа і сваю судьбу творыць суб'ект, які валодае псіхикой, кіраванай адукацыйным полем як віртуальным прасторам яго быцця. Адукацыйнае поле структурна лакалізавана ў сферы дзейнасці цэнтраў адукацыі.

Адукацыйны чалавек пазнае рэальнасць не непасрэдна, а праз яго адлюстраванне ў адукацыйным полі. У выніку магчыма сітуацыя, калі чалавек толькі думае, што дзействуе на аснове свайго волі і свайго рашэнняў, у той час як у рэальнасці ён толькі усваівае ролю, якую яму прыпісвае адукацыйнае поле. Педагагічная і філосафская грамадскасць усё больш займаецца пошукам новага зместу педагагічнай дзейнасці, якая апраўдваецца на сучасных асновах. Гэта з'яўленне прысутнічае большасці светавога адукацыйнага прастора, але яно толькі фарміруецца. Прадстаўляецца відавочным, што паняцце аднаго адукацыйнага прастора можа аказацца вельмі прадуктыўным у філосафска-педагагічным даследаванні сучасных тэндэнцый глабалізацыі адукацыі.

Балонскі працэс вядзе да пашырэння адукацыйнага поля ў Беларусі і рэалізацыі інтэграцыйных тэндэнцый у еўрапейскай адукацыі і, больш за тое, да фарміравання аднаго адукацыйнага прастора, які ўключае ў сябе наступныя элементы: установаў 2-х ступенчатай сістэмы універсітэцкай адукацыі (раздзяленне на бакалаўраў і магістраў); магчымасці абмену спецыялістаў у маштабе Еўропы, які патрабуе сапаставімасці ступеняў, прылічэння да дыпламу з паказаннем спецыяльнасці, спісам прослушаных курсаў і крэдытных гадзін; разгляд крэдытнай сістэмы як спрыяючай павышэнню студэнцкай мабільнасці; ўсталяванне агульнаеўрапейскіх крытэрыяў якасця адукацыі; разгляд «еўрапейскага кампанента» як неабходнай структурнай часткі адукацыі ў розных краінах.

Другое прасторнае паняцце, праз якое можа быць разгледзена поле адукацыйнага ўзаемадзеяння – гэта *срэда*.

У традыцыйнай трактовцы *срэда* апісваецца як нейкае асяроддзе асобы, які аказвае на яго вызначанае ўздзеянне. Мы ж лічым, што ў кантэксце адукацыі *срэду* трэба разумець як:

- а) частку адукацыйнага суб'ектыўнасці (якая, у сваю чаргу, з'яўляецца часткай *срэды*);
- б) эфект рэалізацыі вызначанага адукацыйнага практыкі (умовай якой яна адначасова выступае);
- в) дыферэнцыяльную цэласнасць, канструюемую ў актуальных адукацыйных сітуацыях.

Срэда ў такім выпадку – гэта скорей сімвалічнае поле, чым аб'ектнае ці суб'ектнае. Яна нараджаецца і функцыюе там, дзе адбываецца камунікатывнае ўзаемадзеянне розных сэнсаў

ці спосабаў дзейнасці і ў выніку акумуляуе гэта многабарнае так, што кожны з удзельнікоў *срэды* аказваецца здольны змяніць свайго асабістага становішча і свайго асабістага бачэння сітуацыі, а таксама сфармуляваць магчымы праект новага апісання і, значыць, новай канструкцыі сітуацыі.

Кромя таго, адукацыйнае асяроддзе – гэта та асяроддзе, у якой адбываюцца трансфармацыі вопыта і ідэнтычнасці удзельнікоў адукацыі. Яна з'яўляецца галоўным інструментам і агульным эфектам такіх трансфармацый, што дазваляе ёй пераадолець абмежаванасць індывідуальных ці групавых спосабаў трансфармацыйнага самаапісання ў карысць асэнсавання падобных змяненняў як умовы культуры асяроддзя, разглядаемага цяпер не праз дзейнасць адзіначасовых агентаў, а як вынік рэалізацыі мноства дыферэнцыраваных і лакальных практык (рознасць паміж гэтымі практыкамі можа быць розніцай выключна актуальнасцю, а не онталогічнасцю, г.э. нараджаецца ў камунікацыі і вызывае апісаныя вышэй эфекты).

Вопрос сапаставлення паняццяў «*прастор*» і «*срэда*» дастаткова неадназначны. У большасці выпадкаў яго рашэнне вызначаецца становішчам самога назіральніка, даследчыка. Сапраўды, з пункту гледжання індывідуума, усё, што вакол яго, тое, што яго асяроджуе можа вызначыць як «*срэду*». *Срэда*, у гэтым выпадку можа быць карыснай ці некарыснай для індывідуума. Яна і та ж *срэда* можа быць адукацыйнай для аднаго чалавека і абсалютна нейтральнай для другога.

З пункту гледжання педагагічнага апошняе можа быць інтэрпрэтавана наступным чынам: *срэда* з'яўляецца фактарам, з аднаго боку, які ўздзейнічае на асобнасць – затрымваючы ці стымулюючы развіццё яе вызначаных якасцяў, з другога боку, *срэда* – гэта аб'ект ўздзеяння асобы, пераафармлення, прыстасавання да патрэбаў самога асобы. Такім чынам, сапаставленне *срэды* – асобнасць можа быць разгледзена як працэс ўзаемадзеяння *срэды* і асобы. У такім выпадку перад намі дастаткова складная і перманентна змяняючаяся сістэма: асобнасць у працэсе ўзаемадзеяння са *срэдай* непрыпынна трансфармуецца ў выніку ўздзеяння на яе *срэды*. Адначасова ідзе працэс трансфармацыі *срэды*, якая таксама якасна змяняецца пад ўздзеяннем асобы.

У некаторых даследаваннях выдзяляецца *суб'ектыўнае адукацыйнае поле*, лічыцца, што яго стварае настаўнік, стварае вакол сябе. Усё так называемы аб'ектыўны педагагічны працэс у рэальнасці ёсць сума суб'ектыўнай волі грамадства настаўнікаў і выхавальнікаў. Вельмі важна пабудаваць адукацыйна-выхавальны працэс так, каб дзіця «добровольна» ўваходзіла ў «духавную грамадскасць» (В. А. Сухомлінскі) з настаўнікам, знаходзіла ў настаўніку «убежышча», апраўданне, радасць у ведаванні, разуменне, сапраўднае дапамога, сяброўства, каханне.

Гуманная педагагіка вядзе вучня па шляху развіцця

тия и совершенствования своего духовного мира, по пути умножения добра и любви на Земле. Смысл её заключается в подведении духовно-нравственной основы под образовательный процесс, а это значит, что при единстве воспитания и обучения в образовании ведущим будет воспитание. Получается, что *притягивающее к себе образовательное поле* создает учитель, ориентирующийся на вечные человеческие ценности и утверждающий их в своей творческой практике.

Таким образом, обобщая все представленные понятия образовательного поля, под *полем образовательного взаимодействия* мы будем понимать *самоактуализирующийся в данный культурно-исторический и конкретный социально-политический период континуум материальных условий, ментальных установок, типичных социокультурных и образовательных стратегий общества и результатов их реализации в области воспроизводства культуры в новых поколениях.*

— Данное представление о поле образовательного взаимодействия можно использовать для определения подходов к выделению проектных объектов и выполнению необходимых проектных процедур. Назовем сущностные признаки поля образовательного взаимодействия.

1. Направленность поля образовательного взаимодействия как смысл его функционирования. Его можно сформулировать как расширенное воспроизводства социокультурного опыта, осуществляемого посредством педагогизированных и непедагогизированных воздействий на человека и общества комплекса социокультурных и образовательных процессов с целью достижения некоего «социального идеала».

2. Преобразовательный характер поля образовательного взаимодействия, оказывающий воздействие практически на все сферы жизнедеятельности социума. Этот факт можно подтвердить многочисленными примерами из различных областей общественной жизни - политики, экономики, науки, религии.

3. Внутренняя противоречивость поля образовательного взаимодействия, обусловленная сочетанием хаоса и порядка (здесь действуют спонтанные и институциональные формы передачи социокультурного опыта, традиционные и инновационные образовательно-воспитательные процессы и т.д.); взаимоотношением части и целого (здесь присутствует макро- и микроорганизация); наличием централизованных и децентрализованных процессов.

4. Кооперированность или кумулятивность поля образовательного взаимодействия, сопрягающая социокультурные и собственно педагогические составляющие (системы, процессы, результаты).

5. Детерминированность поля образовательного взаимодействия, которую следует рассматривать и оценивать в системе социально-политических, экономических и других координат, поскольку на его устойчивое развитие влияют многие факторы.

6. Разноразмерность поля образовательного взаимодействия: пространство отдельно взятого образовательного учреждения, пространство системы муници-

пального образования, образовательное пространство региона, страны и т.д.

7. Пространственно-временная принадлежность поля образовательного взаимодействия - принадлежность к конкретному месту и времени действия.

Как самостоятельное понятие, педагогическое взаимодействие входит в научный оборот с конца 1960-х годов, хотя часто заменяется синонимами (взаимосвязь, сочетание и т.д.); первоначально разрабатывалось в области теории обучения (С.П. Баранов, М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.Р. Скаткин и др.).

В 1970-е годы акцент в осмыслении педагогического взаимодействия смещается в область воспитательной работы к «воспитательным взаимодействиям», к «воспитательным системам школы» (В.А. Караковский, Х.И. Лийметс, Л.И. Новикова, А.Н. Тубельский, Н.Е. Щуркова и др.).

В конце 1980-х – начале 1990-х годов разрыв науки и практики преодолевался через целенаправленную интеграцию педагогики с другими науками (Л.А. Беляева, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Н.И. Шевандрин и др.) и актуализацию научного потенциала (В.С. Безрукова, В.И. Загвязинский, Л.И. Новикова и др.), в поиске новых подходов к философии образования в целом и педагогическому взаимодействию в частности.

Мы выяснили, что в научной литературе предлагается большое количество дефиниций понятия «взаимодействие», среди которых более общий характер носят определения философской и социологической направленности. Данный термин отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Подчеркивается, что в основе любого социального явления лежит взаимодействие людей, устанавливающееся не в случайной, а в более или менее постоянной группе (П.А. Сорокин и др.).

В современных условиях, когда происходит пересмотр характеристик образовательной среды и позиций участников учебного процесса, особую актуальность приобретает проблема организации педагогического взаимодействия. Активное одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике, замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность преподавателей и обучающихся.

Многоаспектность проявлений образовательного взаимодействия предопределила различную трактовку данного понятия в педагогической литературе (М.В. Кларин, Г.М. Коджаспирова, Е.В. Коротаева, Е.Л. Федотова и др.). Различные интерпретации педагогического взаимодействия имеют значительное сходство, позволяющее констатировать отсутствие между ними принципиальных различий. Сущность педагогического взаимодействия заключается в прямом или косвенном влиянии субъектов образовательного процесса друг на друга, порождающем их взаимную связь. Такая связь лично значима для всех участников образовательного процесса в силу их рав-

ноправного положения и наличия творческой свободы. Она способствует интенсивному и продуктивному саморазвитию как обучающихся, так и педагога.

Мы пришли к выводу, что взаимодействие должно лежать в основе образовательного процесса в учебных заведениях различного уровня. В экзистенциально-гуманистических концепциях личность выступает как субъект своего развития, свободный в выборе собственного жизненного пути и несущий ответственность за свои взаимоотношения с внешним миром, за собственное психическое, нравственное, интеллектуальное и физическое состояние.

Итак, в педагогической трактовке понятия «взаимодействие» можно выделить несколько подходов, а именно:

взаимодействие как объективно существующая взаимосвязь учащихся и педагогов (И.Я. Лернер и др.);

как взаимосвязь деятельности учащихся и педагогов (У.И. Лийметс и др.);

как совместная деятельность учащихся и педагогов (С.Е. Уозе и др.);

как особый вид совместной деятельности (И.И. Лицис и др.);

как особый способ ее организации (А.С. Самусевич и др.);

как компонент общения (А.Ф. Яковлич) и т.д.

Во всех этих подходах важными являются два аспекта, которые обобщенно отражают объединяющую сущность различных взглядов педагогов-ученых на феномен «взаимодействия», — это деятельность и общение, что совпадает с характеристиками, объединяющими различные подходы к трактовке понятия «взаимодействия» в философии, социологии и социальной психологии.

Выделяя, в поле образовательного взаимодействия, таких агентов как учитель (педагог) и ученик (воспитанник), необходимо рассматривать такой вид взаимодействия как педагогическое. Любой процесс есть последовательная смена одного состояния другим. В педагогическом процессе она есть результат педагогического взаимодействия. Именно поэтому педагогическое [взаимодействие](#) составляет сущностную характеристику педагогического процесса. Оно, в отличие от любого другого взаимодействия, *представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников (воспитанника), следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.*

Поле эффективного личностно-ориентированного образовательного взаимодействия мы будем называть частью социокультурного пространства, в котором на личностном уровне происходит взаимодействие субъектов образования. Под эффективностью понимается способность данного взаимодействия через образовательную среду оптимально удовлетворять как когнитивные, так и аффективные потребности личности.

Педагогическое взаимодействие, как мы уже отмечали ранее, осуществляется в пространственно-вре-

менном поле образовательного учреждения, и каждый уровень характеризуется расширением пространства, времени и особенностями осуществления педагогического взаимодействия.

Опираясь на данный подход, мы выявили, что он позволяет на каждом из уровней педагогического взаимодействия осуществлять следующие задачи:

сопоставлять сущностные черты нормативно-формирующей и гуманистической парадигм;

выявлять специфику протекания и преобладающую парадигму образовательного процесса;

определять стратегию и тактику его коррегирования в любом образовательном учреждении.

Как метод анализа состояния поля образовательного взаимодействия конкретного учреждения, этот подход позволил нам выявить в ходе исследования типичные характеристики педагогического взаимодействия:

1) преобладание нормативно-формирующей парадигмы в педагогической системе образовательных учреждений на всех трех уровнях педагогического взаимодействия:

«ролевой» характер общения,

авторитарный стиль руководства совместной деятельностью,

ограниченность свободы педагогических инноваций (вследствие жестких регламентаций и контроля) в учебно-образовательном процессе;

2) ограниченность гуманизации педагогической системы образовательных учреждений;

3) актуальное противоречие в системе образования – между потребностью в воспитании на гуманистических принципах и инертностью образовательных структур в плане практических шагов в данном направлении, которое может разрешаться, если осуществлять инновационную деятельность по гуманизации не сверху, административно, а «изнутри», через субъектов педагогического взаимодействия – в соответствии с идеями синергетики.

Опыт взаимопреобразования, взаимовоздействия человека и природы, транслируемый в образовательном пространстве не может быть сведен исключительно только к теоретическому компоненту, но в обязательном порядке должен включать в себя процессуально-деятельностный, аксиологический и творческий компоненты. Отсюда вытекает, что для реализации процесса образования в полном объеме необходимо вступать во взаимодействие, как с социальными, так и природными объектами. Это означает неизбежное включение в понятие поле образовательного взаимодействия природных объектов, явлений и процессов.

Важным аспектом такого подхода к проблеме образовательного взаимодействия является то, что он позволяет рассматривать образование не как замкнутую, консервативную систему, слабо реагирующую на импульсы извне. Образование рассматривается как особая, открытая подсистема единого образовательного пространства – территории трансляции через время человеческой культуры. Поле образовательно-

го взаимодействия образуется социальными институтами образования, природными объектами, имеющими образовательный потенциал, средствами массовой коммуникации, общественностью, ориентированной на образование, господствующими в данное время образовательными теориями и концепциями, социально-психологическими стереотипами людей, регламентирующими их поведение по отношению к образованию.

Образовательное взаимодействие исключительно через специальную деятельность новых поколений в условиях особо организованных учреждений во все большей степени отходит в прошлое. Возрастает роль других типов образования, ранее либо не использовавшихся в этих целях, либо просто не рассматривавшихся. Сказанное относится к таким явлениям нашей действительности как Интернет, средства массовой коммуникации, средства искусства (музыка, кино, видео) и т.д.

Сегодня в поле образовательного взаимодействия вовлечены такие социальные институты и организации, которые ранее в ней не участвовали, либо их участие было малозначимым и незаметным: крупные корпорации, некоммерческие и общественные организации, заповедники, туристические объекты, музеи, отели, магазины и т.д. и т.п. При этом в роли трансляторов образовательных ценностей выступают различного рода виды деятельности, в которые включаются подрастающие поколения и направленные на преобразование природной или техногенной действительности.

Ранее поле образовательного взаимодействия практически исчерпывалось учреждениями образования и культурно-просветительными учреждениями. Появление

в нем новых субъектов трансляционной деятельности, зачастую конкурирующих с традиционными образовательными институтами, позволяет сделать вывод о необходимости отказа от сложившихся десятилетия назад подходов к анализу развития образования.

Предлагаемая концепция поля образовательного взаимодействия, обладающего сложным внутренним устройством, своими специфическими взаимосвязями и взаимоотношениями позволяет более объективно и целостно исследовать современные образовательные процессы. Оценивать тенденции и предлагать прогнозы. Понятие поля образовательного взаимодействия, как особого пространства, в котором протекают процессы образования личности в ходе трансляции культуры подрастающим поколениям, по праву является основополагающим понятием теории педагогики.

Введение нового смыслового значения понятия «поля образовательного взаимодействия», разграничение его с «образовательной средой» вносит определенную логическую стройность в теорию педагогики, позволяет определить в ней место для тех новых концепций и представлений, которые зародились в последние годы. Тем самым предпринята попытка выйти за пределы традиционного педагогического круга исследований и попытаться рассмотреть проблему под более широким углом зрения, обосновывать, что педагогическое взаимодействие выступает не просто средством достижения определенных образовательных целей, но и имеет самоценность, так как именно оно является основным способом контакта между субъектами образовательного процесса в условиях современного общества.

Краткая аннотация: в статье обосновываются понятия образовательное пространство, образовательное поле, образовательная среда, показывается соотношение понятий «поле», «пространство» и «среда», под полем образовательного взаимодействия понимается самоактуализирующийся в данный культурно-исторический и конкретный социально-политический период континуум материальных условий, ментальных установок, типичных социокультурных и образовательных стратегий общества и результатов их реализации в области воспроизводства культуры в новых поколениях.

Short abstract: In the article the concept of educational space, the educational field, educational environment, showing relationship between the concepts «field», «space» and «environment», under the field of educational interaction is understood in this self-actualizational cultural history and a particular period of socio-political continuum material conditions, mental attitudes, the typical socio-cultural and educational policies and social outcomes of their implementation in

Библиография

1. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Г.В.Келдыш. – М. : Сов. энциклопедия, 1983.- 672 с.
2. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К.Левин. - М.: СПб, 2000. - 293 с.
3. Образовательное пространство в современной философии и теории образования [Эл.ресурс]. – Режим доступа: <http://www.region.edu3000.ru>
4. Сериков, Г. Единое информационное обеспечение управленцев / Г.Сериков // Нар. образование.-1999.-№7-8. - С. 158-160.
5. Иванников, А.Д. Перспективы развития отраслевой системы сертификации средств информационных технологий /А.Д.Иванников, Ю.В.Копыленко, Б.М.Поздеев // Проблемы информатизации высшей школы.-1998.-№1-2 (11-12). С.47-56.
6. Копыленко, Ю.В. О создании единого информационно-образовательного пространства системы вузов УМО АМ / Ю.В.Копыленко, Б.М.Поздеев // Проблемы информатизации высшей школы. - 1996. - № 1. - С. 3 - 6.
7. Паркер, Д. Преимущество и изменения в геополитической мысли Запада / Д.Паркер // Международный журнал социальных наук. - 1991. - № 3; Паркер, Д. Основы христианской веры / Д.Паркер.-М.: ТЦ Сфера, 1995. -260с.
8. Кинелев, В.Г. О едином образовательном пространстве государств – участников Содружества Независимых Государств / В.Г.Кинелев // Вестник МПА. – 1995.- № 2. - С.51- 59.
- 9.Санкин, Л.А. Управление качеством образования в гуманитарном вузе /Л.А.Санкин, Е.П.Тонконогая // Известия РАО.-2002.- №2. – С. 61-73.
10. Социологический словарь. - [Эл. ресурс]. - Режим доступа: enc-dic.com/sociology/Obrazovatelnoe-Pole-5686.html.

* Прадстаўлена навуковым кіраўніком доктарам педагогічных навук, прафесарам А. І. Жуком.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 26.06.2012.

Стефан Зизаний: забытые имена восточнославянского просвещения*

Н. В. Гаркович,
аспирант РИВШ

Жизнь и творчество Стефана Зизания выпали на сложный период истории восточных славян – период религиозных потрясений конца XVI в. Это время подготовки и реализации Брестской церковной унии, активизации православных мирян, религиозных брожений во всем восточнославянском регионе. Стефан Зизаний был активным участником судеб культуры «русинов» Польско-Литовского государства и, можно сказать, находился в эпицентре ее развития. Он исповедовал православную веру, являлся одним из деятелей так называемого «православного возрождения» в Речи Посполитой на рубеже XVI–XVII вв., талантливым педагогом, оратором, проповедником, православным богословом-апологетом.

* Прадстаўлена навуковым кіраўнікомкандыдатам гістарычных навук, загадчыкам кафедры гісторыка-культурнай спадчыны Беларусі РИВШ А. В. Мартыноком.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.06.2011.

Жизнь и труды яркого представителя своей эпохи, чья личность была широко известна как на уровне высших правящих кругов Речи Посполитой, так и среди простого населения, сейчас в значительной степени забыты и известны лишь узким специалистам. Биография Стефана Зизания попадала в поле внимания таких исследователей XIX, XX и XXI вв., как К. В. Харлампович, А. Беляновский, Я. Д. Исаевич, М. Ботвинник, О. М. Старовойт, С. С. Лукашова, Л. В. Левшун. Цель статьи – представить историю жизни и творчества одного из лидеров православного братского движения с акцентуацией некоторых малоизвестных фактов его биографии.

Биографические сведения о Стефане Зизании крайне скудны. Единого мнения о его дате рождения нет. Вероятнее всего, он родился в 50-х гг. XVI в¹. «Зизаний» – прозвище или литературный псевдоним, образованный при переводе с греческого (τά ζιζάνια) его фамилии, происходящей от слова «куколь/кукиль» (плевела). Стефан Зизаний был сыном мещанина-ремесленника Ивана Кукиля из местечка Потеличи [1, № 88]. Его младшим братом был Лаврентий Зизаний-Густановский. В исследованиях и справочных материалах Стефана Зизания часто называют Зизанием-Густановским, однако серьезных оснований для этого нет. Сам Стефан Зизаний никогда так не подписывался, а его брат получил это имя, скорее всего, после нобилитации, хотя мнения исследователей о времени получения Лаврентием двойной фамилии расходятся. По поводу имени Стефана Зизания также нет согласия – существует мнение, что Стефан принял монашество с именем Сильвестр, однако есть данные, согласно которым он и в монашестве носил имя Стефан. Известно, что не позднее 16 июля 1595 г. Стефан Зизаний принял иерейский сан, т. е. стал священником [10, № 178, с. 82], а для этого ему (согласно каноническим нормам Православной церкви) необходимо было либо жениться, либо дать обет безбрачия (целибат), либо монашеские обеты, в которые также входит обет целомудрия. Сложно сказать, был ли Стефан Зизаний женат, но в 1599 г. он назван монахом с именем Стефан [5, с. 913]. Это значит, что уже к 1595 г. он уже либо был монахом, либо между 1595 и 1599 гг. овдовел и принял монашество, чтобы иметь возможность продолжать священническое служение.

О том, где получили образование братья Зизании, точных сведений нет. Существуют предположения,

¹ Исследователи в данном вопросе расходятся во мнениях. Подробно о спорных вопросах о дате рождения, фамилии и некоторых других биографических сведениях написал в 1996 г. А. Старовойт [14, с. 13–14]. Следует отметить, что его интерпретация мировоззрения Стефана Зизания полностью (чаще всего дословно) совпадает с той, которая изложена оппонентами Зизания, например, иезуитом Ф. Жебровским.

что братья получили его в Острожской школе на Волины либо во Львове. Лаврентий вместе со старшим братом трудился на ниве просвещения при Львовском Успенском братстве до 1592 г.: в этом году Лаврентий отправился в Брест для продолжения преподавательской деятельности, так как усиливалось противостояние Львовского Успенского братства и местного епископа Гедеона Болобана. Лаврентий пережил брата более чем на 30 лет, и можно с уверенностью сказать, что он был одним из ярких представителей восточнославянского просвещения. В подготовленных им книгах («*Наука ку читаню и розумению писма словенского. Ту тыж о святой тройци, и о въчловечении господня*», «*Лексис сиречь речения въкратце събранны. И из словенского на просты русский диялектъ истолкованы*» и др.; обе были изданы в Вильне в 1596 г.) были использованы все достижения в лексической области знаний, а также его богатый педагогический опыт. Однако нас больше интересует личность и творчество Стефана Зизания. Есть основания предполагать, что он был не менее образованным, чем его младший брат. Книжник свободно владел «русской мовой» (старобелорусской/староукраинской), церковнославянским, польским, греческим и, вероятно, латинским языками. Так, в 1577 г. некий мещанин Львова обратился к Стефану с просьбой проверить правильность перевода Библии с греческого языка. Стефан Зизаний был известным школьным преподавателем во Львове: согласно исследованиям Д. Я. Исаевича, он был ректором городской школы с 1577 г., К. В. Харлампович относит начало духовно-учебной деятельности Стефана Зизания во Львове к 1586 г. [17, с. 377; 6, с. 267]. Впоследствии Стефан стал ректором школы Львовского Успенского братства [4, с. 65].

Известно, что Стефан покинул Львовское Успенское братство в 1593 г. и был одним из последних его дидакалов (от греч. *didaskalos* – учитель). Остальных учителей из-за притеснений со стороны епископа Гедеона Болобана члены Львовского Успенского братства были вынуждены отпустить в другие города. Об этом константинопольскому патриарху писали следующее: «...*епископ, по древнему своему противлению, и ныне противится, и везде межю всякими станы оклеветал, яко ниже церковнаго будовання, ниже школы съоружати можем, якоже подобает. И сего ради отпустихом дидакалов, Кирилла в град Виленский, Лаврентия же в град Берестейский, а иныи ж инде разыйдошася, Стефан же zde пребывает*» [1, № 33, с. 43]. Стефан Зизаний являлся одним из самых активных, образованных и авторитетных деятелей Львовского братства: в 1591 г. он был утвержден православными духовными властями на должность братского проповедника («казнодея»), даже не имея священнического сана [1, № 27, с. 37], т. е. ему было доверено и духовное воспитание, и катехизация, и вообще православное просвещение мирян. В Баркулабовской летописи говорится о том, что Стефан был пригла-

шен Виленским Свято-Троицким православным братством «на поратунок як чоловек навчоный» [3, с. 57].

В Вильно Стефан Зизаний занимался просветительской деятельностью, получил должность братского учителя и, как уже говорилось, проповедника. При нем наиболее продуктивно работала Виленская братская типография: в 1595 г. издаются «*Молитвы повседневные*», «*Псаломница*», «*Катехизис*» (автором был Зизаний), в 1596 г. – «*Казанье об антихристе и знаках его Патриархи Кирилла Иеарусалимского з розшинием науки против ересей розных*» (также Стефана Зизания), «*Грамматика славянская*» Лаврентия Зизания, «*Азбука*» братьев Зизаниев, «*Молитвы повседневные*», «*Псаломница*», «*Часовник и азбука*», «*Книга о вере*», «*Новый Завет с Псалтирюю*». Для оценки масштабов деятельности как всего Свято-Троицкого православного братства, так и просветительских трудов самого Стефана Зизания следует обратить внимание на тот факт, что следующим изданием братской типографии были «*Молитвы повседневные*», изданные в 1611 г. [7, № 32, 33, 41–48; 70].

Плодотворный период в творчестве Стефана Зизания длился с 1593 г. до заключения Брестской церковной унии 1596 г. Как сама Брестская уния, так и события, предшествующие ей, вносили острый разлад в общество, спровоцировав многие конфликты.

В упомянутый период выходят все известные произведения Стефана Зизания, в том числе «*Катехизис*» (аутентичное название – «*Объяснение Изложения Никейского, и Константинопольского Символу, дванадцяти артыкулов Веры Хр(и)стианское*»). Это произведение еще в XIX в. считалось утерянным, сведения о нем приводились по цитатам из произведений оппонентов автора. Однако, как об этом пишет современная российская исследовательница М. А. Корзо, произведение было перепечатано в сборнике «*Собрание вкратце словес от Божественнаго Писания. И з объяснением изложения святых апостол дванадцяти артыкулов Православной Веры*» (Угорцы: Тип. Павла Домжив-Лютковича, 1618) [8, с. 225–251]. Впервые «*Катехизис*» был издан не позднее 1595 г. [1, № 8, с. 229; 8, с. 245]. По мнению М. А. Корзо, братья Зизания были первыми православными, начавшими писать на восточнославянской территории катехетические тексты [8, с. 216]. Эта небольшая книга (в переиздании имела 23,5 листа) явилась последовательным и точным изложением православного вероучения, в котором разъяснялась разница догматики и обрядов православия и католичества. В контексте последующих многочисленных обвинений Стефана Зизания в ереси по вопросам учения о Троице отметим, что в «*Катехизисе*» автор «*полемизирует почти исключительно с антиринитариями различных толков (в 8 артикулах из 12)*» [8, с. 248; 13].

В 1596 г. выходит «*Изложение о православной вере*» (в издании «*Наука ко читаню и розумению писма словенского*» его брата Лаврентия [7, № 43]).

В «*Изложении*» кратко объяснялись главные православные догматы и таинства (Крещение и Евхаристия), содержались статьи «*О знамении крестном*» (о начертании креста согласно восточному обряду) и «*О Вочеловечении Господни*» (о двух естествах и одной Ипостаси Христа). Книга была достаточно популярной среди православных жителей Речи Посполитой. Стефан Зизаний в Вильно в этом же году издает «*Казанье Святого Кирилла Патриарха Иерусалимского, О Антихристе и знаках его. З розширением науки против ересей розных*» как своеобразную защиту православного вероучения от всевозможных искажений православной догматики [2, № 13, с. 362]. В Речи Посполитой присутствовало достаточное количество «*roznowerców*»-антитринитариев и реформированных христианских деноминаций, против которых и был написан данный трактат [18]. Это произведение является, по сути, основательным и точным учебником по сравнительному богословию того времени. «*Казанье*» получило широкую известность в Речи Посполитой, вызвало бурную полемику и имело печальные для самого Стефана Зизания последствия – в нем католики и сам Папа Римский были названы «антихристами», что вызвало скандал в обществе и привело к тому, что и без того острый конфликт Стефана Зизания с Киевским митрополитом Михаилом Рагозой, поддерживаемым польским королем Сигизмундом III, имел еще более серьезные последствия [16, № 10, с. 90; № 16, с. 104]. Противостояние Стефана Зизания и митрополита привело к осуждению первого как еретика на соборе в Новогрудке в 1595 г.¹ Брестский православный собор 1596 г., как известно, снял со Стефана Зизания все обвинения митрополита и Новогрудского собора и, в свою очередь, осудил перешедших в католичество православных епископов (в том числе митрополита Михаила)² [1, № 105, с. 142; 9]. Стефан обратился в Трибунальный суд [1, № 92, с.127] – высшую судебную инстанцию государства и был поддержан им. Однако 21 июня 1596 г. последовали строгий выговор от Сигизмунда III Трибуналу за поддержку «*еретика*» и приказ, чтобы решение в исполнение не приводили: «*в екзекуцыю не приводитъ*» [1, № 98, с. 134].

¹ Формальной причиной созыва было неподчинение Стефана Зизания запрету митрополита проповедовать (16.07.1595) [1, № 73, с. 104]. Факт действительной работы собора сомнителен (ср.: 1, № 92, с. 127). Данный вопрос подробно исследователями не изучался, автор статьи посвятила этой сложной и важной с канонической точки зрения проблеме отдельную статью «Канонический аспект “дела Стефана Зизания”» // Российские и славянские исследования. – Минск, 2011 (в печати). – Вып. 6.

² В Бресте в октябре 1596 г. параллельно проходило два независимых друг от друга заседания: Брестский церковный синод, на котором епископы озвучили решение перейти в католичество восточного обряда (унию), и Брестский церковный собор, осудивший этих епископов и их единомышленников. Этот вопрос подробно рассмотрен В. А. Тепловой [15].

Стефан Зизаний и два других виленских братских священника не прекратили свою деятельность («*казанья чинити, а... службы Божее отправления*» [1, № 95, с. 135]). Митрополит Михаил подал в отношении их действий жалобу королю Сигизмунду III. Как об этом писал сам Сигизмунд III, «...*духовенство религии Греческое поменены Стефна Зызанию и ... попов на выволанье до нас господаря отослали*» [1, № 95, с. 135]. Грамотой от 28 мая 1596 г. Сигизмунд III запретил иметь всякие отношения с «*выволанцами*» (т. е. с изгнанниками) Стефаном Зизанием, Василием и Григорием и приказал их арестовать: «...*где бы ся притрафило, до вязенья взяли и в везенью задержавши нам о том ознаймили*» [1, № 95, с. 135]. Была названа и причина столь строгого к ним отношения: «...*чинят... большое спротивенство зверхности преложоных старших... ничего не дбаючи на клятву и неблагословенство*». Такие жесткие санкции со стороны короля по отношению к послушникам униатски настроенного митрополита очень показательны. В этой же грамоте Сигизмунд III утверждал, что на осудивший их собор «*преступники*», «*будучи... о то позваны... на року завитом перед судом духовным становитися и ведомости о собе никоторое чинити не хотели*». Однако эти обвинения не соответствовали действительности. Так, в грамоте Стефану Зизанию от 30 сентября 1595 г. митрополит Михаил Рагоза писал: «...*тебе яко негодного и противника церкви Божьей и нашего, до того собору (Новогрудского. – Н. Г.) не благословляем*» [4, № 88, с. 121].

После синода в Бресте в 1596 г., утвердившего унию, Православная церковь в Речи Посполитой была лишена всех юридических прав в пользу униатов, а православные верующие оказались в положении диссидентов [1, № 115, с. 157]. С этим можно связать исчезновение Стефана Зизания с общественной арены и отсутствие каких-либо сведений о нем. Жизнь братского диаскала оказалась под угрозой. Лишь после смерти м. Рогозы Стефан Зизаний по просьбе бурмистров «*русской лавицы*» и с разрешения братства «*вступил еси до монастыря Троецкого Виленского*» наместником архимандрита, препятствуя занятию монастыря униатами. Это событие датируется началом августа 1599 г. От архимандрита Иосифа Стефан Зизаний получил благословение на проповедь [1, № 145]. Однако 24 сентября 1599 г. новоназначенный униатский митрополит Ипатий Потей, узнав о месте нахождения Стефана, предписывал митрополичьему наместнику в Вильне, соборному протопопу Иоанну Парфеновичу, закрыть храм Святой Троицы, если Зизаний не прекратит в нем проповедовать [1, № 142]. «*Панове бурмистры и радцыи и лавники места Виленского, сторона Руская*» смалодушествовали и не вступились за своего «*казнодея*». Оправдываясь перед митрополичьим наместником (Зизаний не прекращал проповедовать), они пересказали ответ Стефана Зизания на вопрос о законно-

сти его «вхождения» в монастырь и «казнодейства» в нем: «...не за ведомостью бурмистров и радец, але за ведомостью и позволеньем отца Иосафа... (Свято-Троицкого игумена. – Н. Г.) и непойду з манастыря» [1, № 145, с. 200]. Несмотря на все угрозы Стефан Зизаний остался в Свято-Троицком монастыре. Он подвергся вооруженному нападению со стороны униатов (не позднее 9 октября 1599 г.), однако ему, больному, удалось бежать через печную трубу [17, с. 379]. Покинув Вильно, он, по-видимому, отправился в монастырь Св. Саввы (в Яссах). Вскоре, когда Зизаний с группой паломников возвращался в Вильно, на глазах нескольких свидетелей Стефан был зарублен солдатами молдавского господаря Михая Храброго [12, с. 64].

Судьба Стефана Зизания является во многом знаковой для судеб православного исповедования в восточнославянском регионе как до заключения Брестской церковной унии, так и после него. Автор первых катехетических текстов в православной среде, опытный педагог, известный проповедник Стефан Зизаний являлся яркой фигурой братского движения на этих землях. Дальнейшее изучение его жизненного пути и творчества по-прежнему является важной научной задачей.

Настоящая статья является расширенным вариантом публикации о братьях Зизаниях в Православной энциклопедии [11]. Автор этих строк отказалась ставить свое имя под указанным материалом, не согласившись с отредактированной концепцией и интерпретацией творчества Стефана Зизания редакцией энциклопедии.

Список литературы

1. Акты, относящиеся к истории Западной России, собранные и изданные Археографической комиссией: в 5 т. – СПб.: Тип. 2-го отд. Собств. Е. И. В. канцелярии, 1851. – Т. IV. – 583 с.
2. *Беляновский, А. Д.* Стефанъ Зизаній / А. Д. Беляновский // *Вольнский Епархиальные ведомости* за 1887 г. – 1887. – № 1–18. – 613 с.
3. *Боркулабовская летопись* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://litopys.org.ua>. – Дата доступа: 25.10.2007.
4. *Ботвинник, М.* Стефан Зизаній / М. Ботвинник // *Беларуская энцыклапедыя*: у 18 т. / рэдкал.: Г. П. Пашкоў

[і інш.]. – Мінск: Беларус. энцыкл., 1998. – Т. 7. – С. 63–65.

5. Захария (Копыстенский). Полюнодия // *Русская Историческая Библиотека*: в 39 т. – СПб., 1878. – Т. 4, кн. 1.
6. *Исаевич, Я. Д.* Зизаній Стефан / Я. Д. Исаевич // *Українська літературна енциклопедія*: в 4 т. – Киев: УРЕ, 1990. – Т. 2. – 545 с.
7. *Кніга Беларусі. 1517–1917: зводны каталог* / Дзярж. б-ка БССР імя У. І. Леніна, БелСЭ; склад.: Г. Я. Галенчанка, Т. В. Непарожная, Т. К. Радзевіч. – Мінск: БелСЭ, 1986. – 615 с.
8. *Корзо, М. А.* Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI–XVII вв.: становление, эволюция и проблема заимствований / М. А. Корзо. – М.: Канон, 2007. – 671 с.
9. *Ляўшун, Л. В.* Светапогляд Стафана Зізанія / Л. В. Ляўшун // *Весці НАН Беларусі. Сер. гуманітарных навук. Асобны адбітак*. – 2000. – № 4. – С. 102–109.
10. *Описание документов архива Западнорусских униатских митрополитов*: в 2 т. – СПб.: Синод. тип., 1897. – Т. 1. – 502 с.
11. *Православная Энциклопедия. Зизанії (Куколи)* [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <http://www.pravenc.ru/text>. – Дата доступа: 17.12.10.
12. *Ружицкий, Е.* Невідомий документ про смерть Стефана Зизанія / Е. Ружицкий // *Архиви України*. – 1972. – № 1. – 94 с.
13. *Савченко, С.* До релігійного світогляду братів Зизаній / С. Савченко // *Київська старовина*. – 2009. – № 4. – С. 3–21.
14. *Старовойт, О. М.* Стефан Зизаній / О. М. Старовойт. – Львів, 1996. – 106 с.
15. *Теплова, В. А.* Брестский церковный собор и Брестский церковный синод 1596 г. в свете православной экклезиологии / В. А. Теплова // *Исследования по истории Восточной Европы / редкол.: А. В. Мартынюк [и др.]*. – Минск: БГУ, 2008. – Вып. 1. – С. 173–183.
16. *Уния в документах* / сост.: В. А. Теплова, З. И. Зуева. – Минск: Лучи Софии, 1997. – 518 с.
17. *Харлампович, К.* Западнорусские православные школы XVI – начала XVII века: отношение их к инославным, религиозное обучение в них и заслуги их в деле защиты православной веры и Церкви / К. Харлампович. – Казань: Типо-лит. Имп. Ун-та, 1898. – 742 с.
18. *Bruckner, A.* Różnowiercy polscy. Szkice obyczajowe i

Анотацыя

Статья посвящена жизни и творчеству Стефана Зизания, одному из ярких представителей восточнославянского просвещения конца XVI в., талантливому педагогу, оратору, проповеднику, православному богослову-апологету. Имя этого известного в свое время деятеля так называемого «православного возрождения» в Речи Посполитой сейчас в значительной степени забыто и известно лишь узким специалистам, что и послужило причиной написания данной статьи.

Summary

The article is dedicated to the life and activity of Stefan Zizanij, one of the East-Slavonic enlightener of the end of the XVIth

«Рогъволодъ пришед изъ
заморья, имяше власть
свою в Полотьскѣ,
а Турыи Турове»:
о роли скандинавов
в развитии
государственности
на белорусских землях*

М. Н. Самонова,
аспирант РИВШ

При изучении раннесредневековой истории Беларуси основное внимание традиционно уделяется вопросам политического, социально-экономического и культурного развития первых государственных образований на белорусских землях – Полоцкого и Туровского княжеств, а также их взаимоотношениям с киевскими князьями, стоявшими во главе Древнерусского государства. Такой подход является вполне логичным и обоснованным. Однако необходимо учитывать, что в раннесредневековый период земли современной Беларуси являлись неотъемлемой частью культурно-исторической общности восточных славян – Древней Руси – цивилизации, в зарождении и развитии которой огромную роль играли внешние связи и коммуникации со Скандинавией, Византийской империей, Хазарским каганатом, Арабским халифатом и др.

* Представлена навуковым кіраўніком кандыдатам гістарычных навук А. В. Мартынюком.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.06.2012.

Особое значение в развитии Древней Руси и белорусских земель как ее составной части имели связи со Скандинавией и Византией, осуществлявшиеся по пути «из варяг в греки». В данном контексте в культурно-исторической атрибуции Древней Руси применяется введенная российским академиком Д. С. Лихачёвым ее характеристика как «Скандовизантии» или «Скандославии» [1, с. 113–114]. Это определение воплощает признание взаимодействия скандинавского и византийского государственно-политического и культурного влияний на возникновение Древней Руси. В белорусской историографии профессор И. А. Марзалюк характеризует IX–X вв. в развитии социокультурных процессов на белорусских землях как период славяно-скандинавского синтеза [2, с. 205].

Появление скандинавов в Восточной Европе было одним из проявлений широкой экспансии викингов, как в соседние, так и дальние земли и страны. Викингами называли в Скандинавии тех воинов, которые принимали участие в военных и грабительских походах, торговых экспедициях. В Западной Европе они были известны как норманны, на Руси их называли варягами. Для определения значения взаимодействия со скандинавами в раннесредневековой истории белорусских земель необходимо обратиться к анализу комплекса источников, включающему как древнерусские, так и зарубежные письменные памятники.

Белорусские земли и Каганат русов. Самое раннее сообщение о Руси, а точнее первое упоминание в источниках этнонима Рос (Rhos), содержится в «Бертинских анналах», написанных в IX в. на латинском языке на севере Франции. В одной из записей анналов под 839 г. сообщается о прибытии ко двору франкского императора Людовика I Благочестивого посольства византийского императора Феофила II, который «*прислал также ... некоторых людей, утверждавших, что они, то есть народ их, называется Рос (Rhos); король (rex) их, именуемый хаганом (chaganus), направил их к нему (Феофилу), как они уверяли, ради дружбы... Тщательно расследовав [цели] их прибытия, император (Людовик) узнал, что они из народа шведов (Sueones)...*» [3, с. 288]. Следует подчеркнуть значимость первой письменной фиксации термина, обозначавшего Русь, не только для российской, но и для белорусской истории, поскольку в названии нашей страны, именно корень «русь» является ключевым. Сообщение «Бертинских анналов» имеет огромное значение для изучения скандинаво-славянского взаимодействия и его связи с зарождением древнерусской государственности. Оно является основанием для предположения о существовании в Восточной Европе в 30-е гг. IX в. раннего государственного образования, которое в историографии принято обозначать как «Русский каганат» («Каганат русов»). Хронист «Бертинских анналов» указывает на этническую принадлежность росов – они шведы, свеи (Sueones). Анализ данного известия позволяет говорить об активном участии скандинавов в социально-политических и экономических процессах зарождения

древнерусской государственности уже в первой половине IX в., связанных с деятельностью Каганата русов. Во главе этой военно-политической структуры стояла скандинавская элита, лидер которой принял титул кагана. Возникновение и функционирование этого политического образования в значительной степени зависело от признания скандинавов элитой местного восточнославянского, финно-угорского и балтского населения и установления договорных отношений с ее лидерами.

Географическое положение белорусских земель и разветвленная сеть водных путей, ведущих к Балтийскому морю, подразумевает их частичное включение в сферу влияния Русского каганата. Это находит подтверждение и в имеющихся на белорусских землях кладах арабского серебра, датируемых в пределах IX в. [5]. Восточноевропейские клады арабского серебра являются показателем не только транзитной торговли между Востоком, Балтикой и Скандинавией, но и торговых контактов восточнославянских племен с Хазарским каганатом и другими восточными странами. К белорусским землям (к территории радимичей) относится Коселяцкий клад. В «Повести временных лет» (далее – ПВЛ) под 885 г. упоминается, что радимичи до подчинения русскому князю Олегу платили дань хазарам монетой [6, с. 14].

Каганат русов оказался непрочным образованием. Его падение произошло после середины IX в., поскольку еще в 860 г. русы совершили поход на Константинополь. Распад каганата был связан с ударами вновь прибывающих скандинавов на севере и давлением хазар на юге. Однако главной причиной его гибели стала конфронтация с восточнославянским и финно-угорским населением. Отголоски событий, связанных с падением каганата, были запечатлены ПВЛ в статьях, помещенных под 859 г. и 862 г. Необходимо учитывать, что летописная хронология IX – середины X вв. условна, поскольку была сконструирована сводчиками и редакторами летописей. Восточнославянские племена – словене и кривичи, а также финно-угорские – чудь, меря и весь находились в даннической зависимости от Каганата русов, т. е. летописных варягов. Хазары взимали дань с полян, северян и вятичей. Под 862 г. в ПВЛ сообщается об отказе подвластных племен платить дань варягам и изгнании их «за море», что и являлось летописным отражением падения Русского каганата. Кроме того, летописные сведения указывают на существование на севере Восточной Европы довольно сильного объединения восточнославянских (словене, кривичи) и финно-угорских племен (чудь, меря, весь), которое в историографии именуют «северной конфедерацией племен» или Северной Русью. Полочане, учитывая их принадлежность к этнической общности кривичей и географическое положение в близости от Балтийского моря, вероятно, также входили в эту славяно-финскую конфедерацию Северной Руси.

Кривичи, дреговичи и радимичи в Древнерусском государстве. Северная Русь оформилась как государственное образование при активном участии новой волны выходцев из Скандинавии. Отправным пунктом данного процесса по хронологии ПВЛ стал

862 г., когда на княжение в земли славян и финнов был призван варяжский князь Рюрик со своими братьями, что стало следующим за Каганатом русов этапом формирования древнерусской государственности. В контексте этих знаковых для восточнославянской истории событий впервые называется Полоцк [6, с. 13].

Выход Полоцка на историческую арену был связан с включением скандинавов в процесс государственного строительства на землях восточных славян и финнов. Это включение стало возможным благодаря взаимному интересу друг в друге местной элиты и пришлых скандинавских князей, что было закреплено на договорной основе и отразилось в летописи в сказании о призвании варягов.

Заключительный этап формирования территориальной основы Древнерусского государства произошел при приемнике Рюрика – Олеге. Согласно хронологии ПВЛ в 882 г. Олег совершил большой поход вниз по Днепру, в земли, находившиеся в зоне влияния Хазарского каганата. Результатом этого похода стало включение в состав Древнерусского государства восточнославянских племен полян, древлян, северян и радимичей. Таким образом, Олегу удалось объединить основные восточнославянские объединения в одно государственное образование, новым центром которого стал Киев [6, с. 14]. Это объединение произошло благодаря сильному скандинавскому военному контингенту, возглавляемому представителями скандинавской по происхождению княжеской династии Рюриковичей. Преобладание скандинавов в составе элиты Древнерусского государства в IX – середине X вв. отразилось в независимых друг от друга письменных источниках западноевропейского («*Бертинские анналы*», «*Салернская хроника*», «*Венецианская хроника*»), византийского («*Об управлении империей*», договоры Руси с греками 911 г. и 944 г.), арабо-персидского происхождения (сочинения Ибн Русте, Ибн Фадлана).

Наиболее ранними источниками, характеризующими этнополитическую структуру Древней Руси в X в., являются договоры Руси с греками 911 г., 944 г. и трактат византийского императора Константина VII Багрянородного «*Об управлении империей*» (948–952 гг.). В данных источниках также содержатся сведения о белорусских землях – упоминается Полоцк, славянские племена кривичей, дреговичей и радимичей, территория расселения которых находилась на землях современной Беларуси. Особого внимания заслуживают упоминания в ПВЛ кривичей, радимичей, а также Полоцка в контексте русско-византийских договоров, которые сохранились в летописи как славянские переводы византийских актов. Среди участников похода киевского князя Олега на Константинополь в 907 г. названы кривичи и радимичи. В этой же летописной статье упоминается Полоцк, которому полагалась часть византийской дани как одному из городов, в котором правил подвластный Олегу князь [6, с. 17].

В 944 г. состоялся еще один поход русов на Византию, но уже под предводительством киевского князя Игоря. Среди восточнославянских племен, участвовавших в походе, названы кривичи, но уже не упомянуты

радимичи. В тексте договора не упомянут также и Полоцк [6, с. 23–24]. Договоры 911 и 944 гг. дают вполне ясное представление об этническом составе политической элиты Древнерусского государства. Большинство имен в текстах договоров, включая имена русских князей и их послов, скандинавского происхождения [7, с. 220–222]. Анализ сведений ПВЛ не позволяет говорить об установлении к середине X в. прочной территориально-политической связи полоцких кривичей и радимичей с Киевом и формировании устойчивой и непосредственной зависимости этих восточнославянских общностей от власти русских князей. Более того, в летописи отсутствуют сведения о включении дреговичей в политическую зависимость от Древнерусского государства. Хотя в недатированной части ПВЛ дреговичи названы среди наиболее сильных восточнославянских племен, имевших свое княжение [6, с. 10].

Первое достоверное свидетельство письменных источников о характере взаимоотношений скандинавов, входивших в середине X в. в правящую элиту Древнерусского государства, с восточнославянским населением белорусских земель содержится в сочинении «Об управлении империей» Константина Багрянородного. Византийский император сообщает следующие сведения: *«Зимний же и суровый образ жизни тех самых росов таков. Когда наступит ноябрь месяц, тотчас их архонты выходят со всеми росами из Киавы и отправляются в полудня, что именуется “кружение”, а именно – в Славинии вервианов (древлян), друговитов (дреговичей), кривичей, севернее (северян) и прочих славян, которые являются пактиотами росов. Кормясь там в течение всей зимы, они снова, начиная с апреля, когда растает лед на реке Днепр, возвращаются в Киав. Потом так же, как было рассказано, взяв свои моноксилы, они оснащают [их] и отправляются в Романию»* [3, с. 97–98].

В сочинении Константина Багрянородного различается Русь со столицей в Киеве и «внешняя» Русь – территория, подвластная «архонту» Руси – киевскому князю Игорю. Восточнославянские общности кривичей и дреговичей, а также древлян, северян и др. (так называемые «Славинии») в середине X в. находились в данническо-союзнических отношениях с Древнерусским государством, центрами которого были Новгород, Смоленск, Любеч, Чернигов, Вышгород, а столицей – Киев. Сведения о Руси, приводимые Константином, не указывают на то, что именно полоцкие кривичи были «пактиотами» (данниками) киевских «росов», поскольку в трактате упомянут Смоленск, находившийся, как известно, в землях днепровских кривичей. Критический разбор летописной фиксации русско-византийских договоров и сведений Константина Багрянородного дает основания предположить, что в середине X в. полоцкие кривичи не имели тесной политической связи с Киевом, предполагавшей их подчинение русским князьям.

Скандинавы в истории Полоцкого и Туровского княжеств. Преобразование территориально-политической структуры Древнерусского государства, предпола-

гавшее ликвидацию власти местных князей, происходило в правление Ольги и ее сына Святослава Игоревича (945–972). При Ольге, а именно после убийства древлянами в 945 г. ее мужа – русского князя Игоря, начался процесс ликвидации имевших внутреннюю автономию «Славиний» древлян, дреговичей, кривичей, северян и других и установления прямой власти Рюриковичей над восточнославянскими объединениями. Ольге прежде всего было необходимо восстановить авторитет Рюриковичей и Киева – подчинить древлян. Данной ситуацией могли вполне воспользоваться прибывшие на Русь из Скандинавии Рогволод и Тур, которым удалось закрепиться в Полоцке и Турове. Таким образом, белорусские земли, а именно племенные княжения полоцких кривичей и дреговичей, усилившиеся во второй половине X в. благодаря приходу к власти князей скандинавского происхождения, смогли сохранить политическую независимость от киевских Рюриковичей.

Наиболее ранний древнерусский источник, в котором под 980 г. упоминаются первые независимые правители Полоцка и Турова – князья Рогволод и Тур и дается указание на их скандинавское происхождение («из заморья»), – Начальный летописный свод конца XI в., сохранившийся в Новгородской первой летописи младшего извода. Аналогичные сведения о Рогволоде и Туре содержатся в статье ПВЛ 980 г. [6, с. 36]. Наличие известий о Рогволоде и Туре как полновластных князьях Полоцка и Турова в двух главных древнерусских летописях является свидетельством их достоверности.

Имена Рогволод, Тур и Рогнеда большинство ученых трактуют как славянизированные формы характерных для Скандинавии эпохи викингов имен Ragnvaldr, Þórir и Ragnheiðr/Ragnhildr. Имя Ragnvaldr имеет примечательную этимологию, которая свидетельствует о его принадлежности к именам, характерным для элиты древнескандинавского общества. Имя является составным, включающим две основы германского происхождения. Как элемент имени основа «ragin» в древнескандинавском языке имеет значение «власти», «божественные силы». «Valdr» означает «правитель» [8, с. 178–179]. Значение имени Ragnvaldr указывает на то, что его обладателем мог быть только представитель знатного и могущественного рода, обладающего властью. Имя основателя Турова многие ученые возводят к древнескандинавскому имени Þórir (Е. А. Мельникова, В. Дучко), которое с эпохи викингов ассоциировалось с именем одного из главных скандинавских языческих богов Тора (Þótt). Заметим, что в скандинавских языках названные имена произносятся как «Турир» и «Тур», что также соответствует и летописным формам «Турь» (Лаврентьевский список) и «Турь» (Ипатьевский список). Важной в плане изучения связи и соотношения имен Турир и Рёгнвальд является информация о роде ярлов Мёра, содержащаяся в «Саге о Харальде Прекрасноволосом» из «Круга Земного» [9, с. 54–55]. Мёр – это историческая область в северной части Западной Норвегии, на побережье Атлантики. В роду ярлов Мёра было два представителя с

именами Рёгнвальд и Турир – отец и сын соответственно. Ярл Мёра Рёгнвальд Эйстейнссон был ближайшим соратником Харальда Прекрасноволосого, первого норвежского конунга, объединившего под своей властью всю страну и правившего приблизительно с 863 г. по 930 г. Анализ древнескандинавских источников позволяет предположить, что Рогволод и Тур были выходцами из высшей племенной норвежской или шведской знати. Наиболее вероятной версией их происхождения является род норвежских ярлов из Мёра. Они могли являться внуками или правнуками Рёгнвальда Эйстейнссона.

Утверждение власти Рогволода в Полоцке стало основанием для выделения Полоцкого княжества в составе Древнерусского государства. Аналогичная ситуация с приходом скандинавского князя имела место в Турове, что содействовало образованию Туровского княжества. Радимичи не сумели собственными силами создать свое княжество, и их территория в 984 г. была окончательно закреплена в составе Древнерусского государства как непосредственное владение киевского князя.

Судя по летописным известиям о междоусобицах Святославичей (Ярополка, Олега и Владимира), Полоцкое княжество выступало как независимое государственное образование, в котором единолично правил Рогволод. О политической самостоятельности Полоцкого княжества говорит и то обстоятельство, что к заключению союза с Рогволодом стремились оба Рюриковича – и Владимир и Ярополк. Рогволод поддержал киевского князя Ярополка, одобрив его брак со своей дочерью Рогнедой, что привело к нападению Владимира на Полоцк. Вероятно, что Тур был союзником полоцкого князя и поэтому после убийства Рогволода Владимиром и подчинением Полоцка власти Киева Тур также был устранен, а Туров перешел под непосредственную власть киевского князя. Это объясняет, почему князь Тур после первого и единственного упоминания под 980 г. бесследно исчезает со страниц летописей. Таким образом, в конце X в. все белорусские земли, включая Полоцкое и Туровское княжества, а также радимичи были подчинены Владимиром Святославичем (980–1015) и вошли в состав Древнерусского государства, возглавляемого династией Рюриковичей.

Повествование о сватовстве Владимира к Рогнеде повторяется в Лаврентьевской летописи под 1128 г. Появляется рассказ о попытке отмщения Рогнеды Владимиру за смерть отца и пренебрежение к ней. В семейный конфликт оказался втянутым и Изяслав – старший сын Рогнеды и Владимира, который заступился за мать. По совету своих бояр Владимир отправил Рогнеду и Изяслава в ее отчину. Это означало, что Рогнеда была восстановлена в правах на отцовское наследство и вместе с Изяславом вступила в права владения своей родовой собственностью – Полоцким княжеством. Такое решение киевского князя можно интерпретировать в контексте скандинавских правовых обычаев. В Скандинавии женщины, ближайшие родственницы по отцовской линии – дочь или сестра отца, в случае отсутствия

прямых наследников мужского пола, получали законное право наследовать одаль – родовое земельное владение [10, с. 53–54]. В соответствии с родовыми традициями, которых придерживалось скандинавское окружение Владимира, попытка мести Рогнеды за убийство отца была полностью оправдана. Справедливым возмещением за смерть Рогволода стало возвращение Рогнеде и ее сыну прав обладания одалем (в древнерусской терминологии – «отчиной») – Полоцком. Вступление Изяслава в права владения наследством Рогволода означало, что сын Рогнеды и Владимира стал продолжателем рода Рогволода, благодаря чему в Полоцке уже в конце X в. оформилась своя княжеская династия Рогволодовичей-Изяславичей.

Таким образом, уже с самого начала своего существования Полоцкое княжество занимало совершенно особое место в государственно-политической структуре Древней Руси, обусловленное закреплением Полоцка как родового владения – «отчины» за собственной, скандинавской по происхождению ее родоначальника, княжеской династией Рогволодовичей-Изяславичей.

Иными словами, одним из оснований политической самостоятельности Полоцкого княжества в составе Древнерусского государства стал «скандинавский фактор».

В XI в. Полоцк продолжал успешно конкурировать с главными политическими центрами Древней Руси – Киевом и Новгородом. Восстановлению суверенитета Полоцка способствовала династическая борьба между сыновьями Владимира. Полоцкий князь Брячислав Изяславич (1003–1044) умело воспользовался междоусобицами Владимировичей в интересах своего княжества. Основной претендент на власть в Киеве Ярослав Мудрый в обмен на поддержку Полоцкого княжества признал его полную политическую независимость. Подтверждением политической самостоятельности Полоцка является передача Ярославом в 1021 г. Витебска и Усвята во владения Брячислава. Альтернативный древнерусским источникам взгляд на внутривнутриполитическую борьбу на Руси после смерти киевского князя Владимира Святославича представлен в «Саге об Эймунде» [11]. Скандинавская сага изображает Полоцк как один из трех главных древнерусских государственных центров, где правит независимый от Киева и Новгорода князь Брячислав. Показателем высокого статуса и политико-экономического потенциала Полоцкого княжества в составе Древнерусского государства стал переход скандинавских наемников под предводительством Эймунда от Ярослава на службу к Брячиславу. Присутствие варягов в войске полоцкого князя и их участие в походе Брячислава на Новгород подкрепляется сообщением польского историка Яна Длугоша [12, с. 245].

Итак, комплексный анализ письменных источников свидетельствует об активном участии скандинавов в государствообразующих процессах на территории Древней Руси и белорусских землях как ее составной части. Одним из основных факторов в развитии государственности на белорусских землях стал «скандинавский фактор», выразившийся в обособлении Полоцкого княже-

ства в составе Древней Руси, утверждении в нем власти княжеской династии Рогволодовичей-Изяславичей и укреплении политической самостоятельности Полоцка в первой половине XI в. С конца X в. представители скандинавской по происхождению общерусской династии Рюриковичей и ее полоцкого ответвления Рогволодовичей-Изяславичей, а также политическая элита Руси стали выразителями интересов восточнославянского общества и государства. В XI в. древнерусские князья, в том числе и полоцкие, контролировали и регулировали движение скандинавов в Восточную Европу и активно использовали скандинавские наемные отряды варягов для достижения своих политических целей.

Список литературы

1. Лихачёв, Д. С. Нельзя уйти от самих себя... Историческое самосознание и культура России / Д. С. Лихачёв // Новый мир. – 1994. – № 6. – С. 113–120.
2. Марзалюк, І. А. Да пытання аб перыядызачці сацыякультурных працэсаў на землях Беларусі ў IX – першай палове XVII ст. / І. А. Марзалюк // Актуальныя праблемы гісторыі Беларусі: стан, здабыткі і супярэчнасці, перспектывы развіцця: матэрыялы рэсп. навук. канф.: у 4 ч. / Ін-

гісторыі НАН Беларусі [і інш.]; рэдкал.: І. П. Крэнь (адк. рэд.) [і інш.]. – Гродна: ГрДУ, 2003. – Ч. 1. – С. 205–208.

3. Древняя Русь в свете зарубежных источников: учебное пособие для студентов вузов / М. В. Бибииков [и др.]; под ред. Е. А. Мельниковой. – М., 1999. – 608 с.
4. Франклин, С. Начало Руси 750–1200 / С. Франклин, Д. Шепард; под ред. Д.М. Буланина. – СПб., 2000. – 624 с.
5. Рябцевич, В. Н. Дирхамы Арабского халифата в денежном хозяйстве Полоцкой земли (IX–X вв.) / В. Н. Рябцевич // Славяне и их соседи: археология, нумизматика и этнология. – Минск, 1998. – С. 66–80.
6. Повесть временных лет / подгот. текста, пер., ст. и коммент. Д. С. Лихачева; под ред. В. П. Адриановой-Перетц. – 2-е изд. – СПб., 1996. – 667 с.
7. Ловмянський, Х. Русь и норманны: пер. с пол. / Х. Ловмянський; под общ. ред. В. Т. Пашуто [и др.]; вступ. ст. В. Т. Пашуто. – М., 1985. – 304 с.
8. Peterson, L. Nordiskt runnamnslexikon / L. Peterson. – Uppsala, 2007. – 344 s.
9. Стурлусон, С. Круг земной (Heimskringla) / А. Я. Гуревич [и др.]; отв. ред. М. И. Стеблин-Каменский. – М., 1980. – 687 с.
10. Гуревич, А. Я. Норвежское общество в раннее средневековье / А. Я. Гуревич. – М., 1977. – 337 с.

Аннотация

В 2012 г. исполняется 1150 лет со времени первого летописного упоминания Полоцка. Полоцк впервые упоминается в «Повести временных лет» под 862 г. в прямой связи с государственной деятельностью первого русского князя Рюрика, скандинава по происхождению. Сведения древнерусских летописей о начале Руси и варягах предопределили актуальность исследования вопроса о роли скандинавов в становлении Древнерусского государства. Принадлежность белорусских земель к древнерусской культурно-исторической общности также делает важным изучение скандинаво-славянского взаимодействия и его влияния на развитие государственности на белорусских землях в IX–XI вв.

Summary

In 2012 it is celebrated 1150 years since the first historical mention of Polotsk. Polotsk was first mentioned in «The Tale of Bygone Years» in 862 in direct connection with the political activities of the first Old Rus' prince Rurik who was a Scandinavian in origin. The accounts of Old Rus' chronicles about the beginning of Rus and Varangians determined the relevance of studies on the role of Scandinavians in the development of Old Rus' state. The belonging of the Belarusian lands to Old Rus' cultural and historical unity also makes it important to study the Scandinavian-Slavic interaction and its influence on the development of statehood in territory of Belarus in the 9th–11th centuries.



ГУО «Республиканский институт высшей школы»

STUDIA HISTORICA EUROPAE ORIENTALIS

ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ИСТОРИИ ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ

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 науч-



Генезис и типология института президентства*

С. Н. Хромов,
аспирант БГУ

Президент (от лат. praesidens (presidentis)) – тот, который сидит впереди, во главе [1, с. 91]. Вероятно, в Древнем Риме президентом называли председательствующего на всевозможных собраниях. Отсюда и второе значение данного термина – избранный глава исполнительного органа в различных общественных организациях.

Впервые пост президента (в качестве главы государства) был введен в 1787 г. в США. Он появился в результате принятия федеральной Конституции США 17 сентября 1787 г. в Филадельфии [2, с. 217]. Таким образом, американцы сделали свой исторический выбор в пользу президентской республики. На этот выбор значительно повлияли не только буржуазно-демократические идеи отцов-основателей Конституции США, но и их стремление создать органы государственного управления, которые кардинально бы отличались от английских. Это было вызвано желанием показать независимость молодой конфедерации от ее бывшей метрополии. Основанием для введения поста президента в США была и популярная в то время теория разделения власти. Исходя из нее необходимо было создать самостоятельный центральный орган исполнительной власти, так как его функции на момент создания государства осуществлял законодательный орган – Континентальный Конгресс. Поэтому споры могли возникнуть только в отношении одного немаловажного момента: какой же должна быть власть президента, стоит ли сосредоточивать в одних руках высшую исполнительную власть или же необходимо разделить ее между несколькими должностными лицами? Выбор был сделан в пользу президентской республики, при которой вся полнота высшей исполнительной власти сосредоточивается в руках президента. Первым президентом стал Джордж Вашингтон. До сих пор США считаются классическим примером президентской республики.

Примеру США последовали латиноамериканские республики, получившие независимость в результате освободительной борьбы против европейского господства (в первой четверти XIX в.). Первой республикой здесь стал Парагвай (получил независимость в 1811 г., а в 1813 г. страну возглавил диктатор). Первым государством с президентской формой правления в Латинской Америке стала «Великая колумбийская республика» (Колумбия, Венесуэла, Эквадор), созданная в 1822 г. Ее президентом стал Симон Боливар. С этого момента наблюдается массовое создание республик по всей Латинской Америке. Последняя крупная монархия региона (в Бразилии) пала в 1889 г. [3, с. 364]. Монархии существовали только в сохранившихся колониях и на отдельных островах Карибского региона. На то, что именно в Латиноамериканском регионе появились первые (после США) республики во главе с президентом, большое влияние оказала близость к США, основным приоритетом внешней политики которых на начальном этапе развития было расширение сферы своего влияния, особенно в Латинской Америке.

О большом влиянии США на становление республик в Латинской Америке указывает и тот факт, что подавляющее большинство стран стали президентскими республиками по типу США.

В Европе первыми республиками, где были вве-

* Представлена науковим кіраўніком

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 01.03.2011

дены должности президента как главы государства, стали Франция и Швейцария в 1848 г. Другие государства Европы (тем более Азии и Африки) до конца XIX в. оставались монархиями [4, с. 6–7]. Европа в то время не нуждалась в таком институте, как президентство. Буржуазию вполне устраивало монархическое правление, которое абсолютно не мешало ее деятельности. На слабое распространение поста президента в Европе в XIX в. повлияло то, что для Европы примером была конституционная монархия Великобритании (именно поэтому в Европе в настоящее время распространены парламентские республики), а не республиканская форма правления США. Что же касается Азии и Африки, то там были очень сильные традиции. Народ привык видеть во главе власти монарха и беспрекословно подчиняться ему, считая, что власть монарху дана Богом. Но это касалось лишь некоторых независимых государств. Остальные страны находились в колониальной зависимости от метрополий, которые назначали для управления колониями своих наместников, поэтому здесь даже и речи не могло быть о введении президентского правления.

Новый этап в развитии института президентства начался после Первой мировой войны, когда в Европе образовался ряд молодых государств (Чехословакия, Польша), решивших ввести пост президента как главы страны. На дальнейшее становление республик в мире повлияло множество факторов: революции первой половины XX в. (Веймарская республика), Вторая мировая война (Италия, Греция, Мальта, Португалия), распад крупнейших колониальных империй (Индия, Бангладеш, Южный Вьетнам), а также коммунистического лагеря (республики бывшего СССР). Все это привело к появлению новых государств на карте мира, большинство из которых избрало республиканский путь развития. Во главе молодых республик становятся, в основном, президенты.

Процесс введения республиканской формы правления во главе с президентом наиболее активно происходил в Африке. Обретя независимость, бывшие колонии стали перед выбором между монархией и республикой. Решающее влияние на это оказали США. Здесь опять сработала старая, хорошо отработанная латиноамериканская схема. Большое влияние на становление института президентства в Африке оказали европейские республики (Франция, Португалия, Италия), которые владели основной массой колоний на «черном континенте». Традиции метрополий за столетия их владычества впитало местное население. В результате в Африке до сих пор огромный перевес имеют республики во главе с президентом (монархии только в Марокко, Свазиленд и Лесото). Причем почти все республики являются президентскими. Азия тоже почти вся приняла институт президентства. Лишь большинство арабских и несколько неарабских (Япония, Бутан) государств в силу традиций не ввели у себя данный институт.

Что же касается КНР, то здесь до сих пор указывается, что правит страной не один человек, а коллектив.

На становление института президентства в Республике Беларусь большое влияние оказал распад коммунистического лагеря в целом и СССР в частности. В начале 90-х гг. XX в. наша страна оказалась перед тем же выбором, что и США в конце XVIII в.: между президентской и парламентской формами республики. Как известно, первоначально выбор был сделан в пользу президентской республики (Конституция 1994 г.). Однако на референдуме 24 ноября 1996 г. была принята новая редакция Конституции, в соответствии с которой Беларусь превратилась в полупрезидентскую республику с сильной властью президента. Для этого было несколько причин. Самая главная – необходимость укрепления исполнительной власти в стране в условиях кризиса. Немаловажную роль сыграла все та же теория разделения властей. В первой половине 90-х гг. в стране не существовало крепкой исполнительной власти. Ее функции частично принадлежали Верховному Совету, который и так являлся законодательным органом. В этих условиях и было принято решение об учреждении поста Президента Республики Беларусь. Таким образом, с 1994 г. начался президентский период правления в истории суверенной Беларуси.

По результатам проведенного исследования можно сформулировать причины, вызывающие становление президентуры в том или ином государстве. С одной стороны, это может быть связано с желанием усилить исполнительную власть и реализовать систему сдержек и противовесов, использовать президентуру как средство легитимации власти. Но это характерно только для тех государств, которые уже имеют богатый политический опыт и в которых реально существует демократия. Ее особенностью является и то, что институт президентства, как правило, внедряется в уже существующую политическую систему, которая подстраивается под президентуру. С другой стороны, наиболее важной причиной установления президентур в современном мире является желание страны пойти по современному, демократическому пути развития. Такое желание характерно в первую очередь для так называемых «молодых демократий» и может быть вызвано двумя факторами: внутренним и внешним.

Внутренним фактором является ситуация в стране, которая характеризуется как соответствующими настроениями народа, так и желанием политической элиты установить институт президентства. В данном случае очень важна готовность общества и государства к переходу на новый режим, «созревание» страны для демократии и для введения президентуры. Так было, например, в странах Балтии. Однако этот фактор может сыграть решающую роль и в том случае, когда государство еще не готово к установлению демократии, а следовательно

но, и института президентства. Тогда может наблюдаться ситуация, подобная той, которая до сих пор существует в государствах Средней Азии.

Под внешним фактором следует понимать установление президентуры с целью угодить странам-покровителям или вследствие вмешательства одного государства в политическую систему другого. Если данный фактор оказывает решающее значение, то необходимо учитывать целый ряд обстоятельств, таких как политическая и правовая культура населения, исторический опыт государства и др. Зачастую новые государства перенимают президентуры государств, оказывающих на них влияние. В данном случае пренебрежение вышеназванными обстоятельствами приведет к неизбежному краху установленного режима или к трансформации его в иные, более жесткие формы. Так было, например, с государствами Латинской Америки, перенимавшими президентуру США. Такая же ситуация наблюдается и в странах Африки, которые перенимали президентуры бывших метрополий.

Подробнее рассмотрим варианты классификации институтов президентства. Среди большинства современных ученых распространена классификация президентур в зависимости от типов республик, в которых они существуют. Выделяются следующие основные типы институтов президентства:

- 1) институт президентства в президентской республике;
- 2) институт президентства в парламентской республике;
- 3) институт президентства в республике «смешанного» (полупрезидентского) типа.

Некоторые ученые (например С. Г. Паречина) дополнительно выделяют институты президентства, характерные для суперпрезидентских республик, и различают две группы президентур, характерных для «смешанных» республик, – институты президентства в парламентско-президентской и президентско-парламентской республиках [5]. Данная классификация наиболее характерна для юридических наук, поскольку базируется в первую очередь на анализе нормативных правовых актов, регламентирующих правовой статус президента в том или ином государстве, а также делает основной акцент на его конституционных полномочиях и схемах взаимоотношений с иными государственными органами. Однако выделение вышеназванных типов президентур весьма условное в силу специфических черт каждого конкретного государства, так как часто довольно сложно отнести ту или иную республику к определенному типу. Даже между республиками одного вида могут существовать кардинальные различия: например, Франция и Польша относятся к полупрезидентским республикам, но президентуры в этих государствах имеют существенные отличия.

В свою очередь А. В. Кынев предлагает на осно-

вании семи критериев (состав избирательного корпуса, способ избрания, совмещение постов главы государства и правительства, механизм формирования правительства, наличие права роспуска парламента, наличие ограничений на переизбрание и порядок замещения поста президента) выделять институты президентства следующих типов: североамериканский, латиноамериканский, французский, российский, парламентский, перуанский, украинский, кипрский и др. [6]. Но данное деление типов институтов президентства в зависимости от государств, в которых они наиболее распространены, может привести к тому, что будет определено огромное число различных типов президентур в силу уникальности каждой из систем, в которых они функционируют, поэтому подобная классификация склонна к потере своей значимости, поскольку вместо определения нескольких типов института президентства происходит выделение каждой конкретной президентуры в особый вид.

Внимания заслуживает классификация института президентства в зависимости от статуса президентства в той или иной республике:

- 1) президент – глава государства;
- 2) президент – глава исполнительной власти;
- 3) президент – глава государства и глава исполнительной власти;
- 4) президент–глава государства–арбитр [7, с. 343].

Данная классификация в силу своего акцента не на конкретном типе республики, а непосредственно на роли президента представляется наиболее подходящей. Она применима к любой из президентур, существующих в современном мире, и дает практически однозначный ответ, к какому из четырех предложенных типов она относится. Базируясь на этой классификации и учитывая не только формально-юридическую составляющую института президентства, но и его практическую часть – то, как конкретные правовые нормы реализуются в реальной жизни, а также обращая внимание на роль президента в политической системе того или иного государства, представляется необходимым выделить следующие типы президентур: доминантный, арбитражный, исполнительный и репрезентативный.

Доминантный тип характеризуется в первую очередь тем, что президент, являясь главой исполнительной власти (правительство подчинено только президенту – его главе), имеет огромное влияние в сферах законодательной и судебной власти. Указанный тип характерен в первую очередь для суперпрезидентских республик, в которых президент занимает доминирующее положение в системе органов государственной власти.

При арбитражном типе президент вынесен за систему разделения властей и подобен возникшему, управляющему тройкой лошадей – тремя ветвями власти. Он может являться главой государства, гарантом конституции, конституционного строя, прав

и свобод человека, но при этом не включен ни в одну из ветвей власти. Его основная задача – управлять всей политической системой, отслеживать сбои в ее работе и реагировать на них, обеспечивая полноценное функционирование государственного аппарата. Именно для этого президентуры подобного типа, как правило, получают мощные рычаги влияния на иные ветви власти – право издания нормативных актов, зачастую имеющих силу закона, право роспуска парламента, а также право принимать решение об отставке правительства. Данный тип президентуры наиболее распространен среди полупрезидентских («смешанных») республик. В частности, он существует в таких государствах, как Франция, Российская Федерация, Республика Беларусь.

Название третьего типа президентуры производно от английского слова *executive*, которое используется в англоязычных странах для обозначения исполнительной власти. Применение подобной терминологии оправдано тем, что институт президентства исполнительного типа характерен в первую очередь для президентских республик (например США). Для данного типа характерно наделение президента полномочиями главы исполнительной власти с существенными ограничениями его полномочий в иных сферах. Классическим примером подобного типа является институт президентства, существующий в США.

Репрезентативный тип характеризуется слабой властью президента. Его роль в политической системе минимальна и сводится к представительским функциям. Он, как и президент при арбитражном типе, вынесен за пределы системы разделения властей. Но несмотря на то, что президентура репрезентативного типа может характеризоваться наличием множества полномочий, присущих арбитражному типу, у нее отсутствует основное полномочие – непрерывный контроль за состоянием политической

системы. Он не имеет права издания нормативных правовых актов, имеющих силу закона, его полномочия в сфере формирования органов исполнительной власти сводятся, как правило, к рекомендации кандидатуры председателя правительства для назначения его парламентом (в некоторых странах, например в ФРГ, данная процедура сводится к представлению президентом на пост председателя правительства кандидатуры лидера фракции, имеющей наибольшее число мест в парламенте). Право роспуска парламента также может быть использовано президентом только в редких случаях, инициатива при которых в подавляющем большинстве исходит либо от председателя правительства, либо от главы парламента.

Список литературы

1. Прэзідэнт // Беларуская энцыклапедыя: у 18 т. – Мінск: БелЭн, 2001. – Т. 13: Праміле – Рэлакцін / рэдкал.: Г. П. Пашкоў [і інш.]. – С. 91.
2. Стадуб, И. Д. История государства и права зарубежных стран. Дистанционное образование: учеб.-метод. пособие / И. Д. Стадуб. – Минск: БИП-С Плюс, 2005. – 334 с.
3. Черниловский, З. М. Всеобщая история государства и права / З. М. Черниловский. – М.: Юрист, 1996. – 576 с.
4. Сахаров, Н. А. Институт президентства в современном мире / Н. А. Сахаров. – М.: Юрид. лит., 1994. – 176 с.
5. Паречина, С. Г. Институт президентства: история и современность / С. Г. Паречина; под общ. ред. Е. В. Матусевича; Ин-т соц.-полит. исслед. при Администрации Президента Респ. Беларусь. – Минск: ИСПИ, 2003. – 163 с.
6. Кынев, А. В. Институт президентства в странах Центральной и Восточной Европы как индикатор процесса политической трансформации / А. В. Кынев // ПОЛИС: политические исследования. – 2002. – № 2. – С. 126–137.
7. Василевич, Г. А. Конституционное право зарубежных стран: учебник / Г. А. Василевич, Н. М. Кондратович, Л. А. Приходько; под общ. ред. Г. А. Василевича. – Минск: Книж. дом, 2006. – 480 с.

Аннотация

Summary



Реализация идей опережающего обучения будущего учителя информатики за счет применения метода проектов

Т. М. Круглик,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Прикладная математика и информатика» БГПУ;

А. Ю. Зуёнок,

старший преподаватель кафедры

«Технология и методика преподавания» БНТУ

В современном понимании информатика воспринимается как фундаментальная, общеобразовательная дисциплина, призванная формировать у учащихся умения, связанные с созданием информационных моделей и их применением в решении различных задач. Значительная часть учебного материала по информатике посвящена изучению информационных технологий, поэтому предмет характеризуется быстрым изменением содержания обучения и непрерывным ростом требований к квалификации специалистов, обеспечивающих учебный процесс. В связи с этим возникает необходимость в поиске путей повышения эффективности подготовки будущих учителей информатики на фоне постоянно меняющегося содержания учебного материала и возникновения новых подходов к его изложению.

Сегодня доминирует запрос на такую профессиональную подготовку учителя информатики, которая позволит будущему специалисту принимать активное участие в модернизации образовательного процесса, использовать в своей работе компьютерные средства обучения, ресурсы Интернета, самостоятельно создавать образовательный контент, необходимый для развития информационных, образовательных ресурсов сети и пр.

Одним из факторов, способствующих формированию современных профессиональных знаний, умений и навыков у будущих учителей информатики, является опережающее обучение, направленное на активизацию, развитие мыслительной деятельности обучаемого, формирование способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с другими обучаемыми, т. е. саморазвиваться [1]. На наш взгляд, одним из признаков опережающего обучения специалистов в области преподавания информатики является обучение проектированию новых учебных технологий на базе инновационных форм представления, обработки и передачи информационных материалов.

Организация учебного процесса на основе принципов опережающего обучения с учетом фундаментальной подготовки студентов может способствовать совершенствованию методической системы обучения будущего учителя информатики, обеспечивающей выполнение требований квалификационной характеристики выпускника.

Содержание опережающего обучения студентов педвуза в области информатики может определяться следующими факторами:

- развитие и внедрение идей медиаобразования;
- рост потребности в специалистах, способных преподавать ИТ-дисциплины в учебных учреждениях различного профиля и на курсах повышения квалификации;
- необходимость в постоянной актуализации программ обучения информатике и ИТ-дисциплинам, адаптированных к особенностям различных групп обучающихся;
- необходимость внедрения в учебный процесс дистанционных методов обучения;
- наличие тенденций возникновения новых методик обучения, базирующихся на информационно-коммуникативных технологиях;
- наличие запроса на формирование информационной модели функционирования учебных заведений и пр.

В условиях сокращения учебного времени на аудиторные занятия и роста числа часов на организацию самостоятельной работы студентов возникает необходимость в выборе таких технологий обучения, применение которых наиболее целесообразно в сложившихся условиях [2; 3]. Анализ возможных путей повышения эффективности обучения студентов педвуза за счет формирования у них способности к самоорганизации, самоанализу, самостоятельному решению поставленных задач привел нас к выводу, что искомой технологией может быть применение метода проектов. Проектная деятельность учащихся – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и, одновременно, формирования определенных личностных качеств [4]. Известно, что обучение через проекты развивает когнитивные навыки и умения, а также навыки и умения, связанные с планированием, исследованием, анализом и систематизацией информации, кроме того, развивается критическое мышление и пр. Этот вывод базируется на том, что метод проектов предусматривает наличие пробле-

мы, требующей поиска путей исследования, развитие познавательных навыков учащихся, наличие умений самостоятельно конструировать свои знания, анализировать полученную информацию, выдвигать гипотезы.

На наш взгляд, одним из предметов в системе методической подготовки будущего учителя информатики, где целесообразность применения проектной методики не вызывает сомнений, является курс *«Компьютерные технологии в образовании»*. Он представляет собой заключительный и обобщающий предмет в системе подготовки учителя информатики, призванный преподнести знания в преломлении к будущей профессиональной деятельности будущего педагога.

Приступая к изучению дисциплины *«Компьютерные технологии в образовании»* [6], студенты практически в полном объеме изучили предметы, связанные с компьютерными технологиями и методикой преподавания информатики, и имеют некоторый опыт проведения уроков в школе. В связи с этим у будущих учителей информатики формируется стойкая мотивация, связанная с потребностью в создании портфеля методических материалов, предназначенных для дальнейшей профессиональной деятельности. Проекты по курсу *«Компьютерные технологии в образовании»* носят ярко выраженный межпредметный характер, так как при их выполнении студенты используют знания, полученные в процессе изучения таких курсов, как *«Технологии программирования и методы алгоритмизации»*, *«Информационные системы и сети»*, *«Методика преподавания информатики»* и пр. Содержание проектов, на наш взгляд, подчеркивает преемственность в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

При разработке содержания проектов в курсе *«Компьютерные технологии в образовании»* нами учитывались основные требования к применению проектной формы обучения: наличие значимой проблемы исследования, требующей интегрированного знания для поиска ее решения, практическая, познавательная значимость предполагаемых результатов, самостоятельная деятельность студентов, структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов), представление результатов выполненных проектов в виде материального продукта (учебная презентация, электронный учебник или его фрагмент, видеофильм, база данных, электронное наглядное пособие). Перечисленные требования преломлялись к будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Так, например, проблема исследования в процессе выполнения проекта определялась исходя из необходимости создания или усовершенствования электронных, учебно-методических материалов. Практи-

ческая значимость выявлялась на основе соответствия разработанных материалов учебным программам и требованиям к организации учебного процесса.

Степень самостоятельности студента при выполнении работы определялась на основании новизны представленных методических разработок, их своевременности и актуальности. Структура содержания проекта и полученных результатов определялась соблюдением принципа поэтапности разработки проекта и выполнением требований к итоговой форме материалов.

Краткое описание этапов выполнения работы и требования к материалам, разработанным студентом, прилагаются к проектному заданию.

В настоящее время нами разработаны следующие проекты: *«Применение презентационных технологий для организации уроков различного типа»*, *«Проектирование баз данных учебного назначения»*, *«Технологии организации компьютерного контроля знаний по математике и информатике»*, *«Повышение уровня визуализации учебного материала за счет применения электронной наглядности»*, *«Электронные учебные пособия. Особенности разработки и применения в учебном процессе»* [5; 7]. Проблематика проектов определялась на основе степени ее значимости для будущей профессиональной деятельности студента, что увеличивало его заинтересованность в выполнении работы.

Одним из самых трудоемких и сложных с точки зрения практической реализации является проект, направленный на создание баз данных учебного назначения, поскольку такая деятельность требует от разработчика высокого уровня подготовки в области информационных технологий. Обоснованность проведения занятий по теме *«Проектирование баз данных учебного назначения»* определяется тем, что в настоящее время существует запрос на формирование информационно-аналитической деятельности учебных заведений, который может быть реализован с участием специалистов, способных строить информационные модели объектов или явлений, понимать сущность процессов, связанных со способами хранения, обработки и доступа к информации, понимающих роль информатизации образования в современном обществе.

Проект по созданию базы данных учебного назначения является индивидуальным, его тема уточняется в соответствии с интересами и возможностями каждого студента. Нами предложены следующие этапы выполнения проекта:

1) уточнение тематики проекта с учетом соображений поиска путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, необходимости его мониторинга, организации воспитательной работы с учащимися и пр.;

2) разработка концепции учебной базы данных. На этом этапе определяется тематика базы данных, выявляются цели и основные задачи пользователя, которые будут решаться с ее помощью, определяются возрастные и другие особенности будущих пользователей программного продукта;

3) сбор и систематизация информации в ви-

де документов, иллюстраций, других данных, на основе которых будет выполняться проект;

4) выявление информационных объектов и их реквизитов, определение связей между реквизитами и обдумывание информационно-логической модели будущей базы данных;

5) создание структуры таблиц будущей базы данных и организация связей между таблицами;

6) проверка выполнения условий целостности базы данных и заполнение таблиц;

7) разработка объектов базы данных, необходимых для решения задач пользователя;

8) проверка базы данных на предмет выполнения требований нормализации;

9) проектирование и разработка интерфейса пользователя базы данных;

10) проверка базы данных на предмет бесперебойной работы и соответствия задачам пользователя.

В процессе защиты проекта студент должен не только представить программную разработку, но уметь обосновать выбор темы, объяснить логическую структуру базы данных, продемонстрировать возможности БД, связанные с решением задач пользователя, объяснить возможности, связанные с применением разработки в учебном процессе.

Во время прохождения педагогической практики студенты сталкиваются с проблемой подбора дополнительного материала, соответствующего темам и разделам учебной программы по информатике, а также материала для проведения предметных недель, внеклассных мероприятий и пр. Учебный проект по созданию креативного электронного учебника способствует решению этой проблемы. Одной из целей предложенной нами разработки является попытка максимально раскрыть творческий потенциал студентов на примере одного из заданий по созданию электронного учебного материала: создайте словарь терминов по информатике в виде ребуса или загадки, максимально используйте графические иллюстрации, звуковые эффекты, фотографии. При этом каждая студенческая работа будет уникальна, а разработанный проект найдет достойное применение в процессе будущей работы, так как может быть использован как в

урочной, так и во внеурочной деятельности педагога, представленные задания будут способствовать развитию у школьников логического и образного мышления.

Перечисленные нами проекты являются как практико-ориентированными, так и информационными. Они отражают профессиональные интересы будущих специалистов и способствуют формированию у них умений сбора и селекционирования информации, анализа и обобщения фактов.

В образовательном процессе вуза практикуется использование рейтинговой оценки проектной деятельности студентов. Оценивание состоит из двух этапов: на первом оценивается актуальность и сложность темы, практическая значимость, уровень самостоятельности выполнения, качество разработки и пр., на втором – качество доклада при защите, ответы на вопросы.

На наш взгляд, выбор тематики проектов в соответствии с идеями опережающего обучения способствует повышению эффективности подготовки будущих специалистов в области преподавания информатики и формирует у них знания и умения, необходимые для реализации творческого потенциала в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Полат, Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и систем повышения квалификации пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
2. *Лысенкова, С. Н.* Методом опережающего обучения: книга для учителя: из опыта работы / С. Н. Лысенкова. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
3. *Новиков, Д. А.* Теория управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М.: Эгвес, 2009. – 156 с.
4. *Чечель, И.* Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11–16.
5. *Круглик, Т. М.* Компьютерные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие / Т. М. Круглик, А. Ю. Зуенок. – Минск: БГПУ, 2009. – 102 с.
6. Образовательный стандарт Республики Беларусь. ОСРБ 1-02 05 03-2008. – Введ. 01.09.2008. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь. – 47 с.

Аннотация

Организация учебного процесса на основе принципов опережающего обучения с учетом фундаментальной подготовки студентов может способствовать совершенствованию методической системы обучения будущего учителя информатики, обеспечивающей выполнение требований квалификационной характеристики выпускника. В условиях сокращения учебного времени на аудиторские занятия и роста числа часов на организацию самостоятельной работы студентов актуально применение технологии проектного обучения.

Summary

The organization of educational process on the basis of advanced education in the light of fundamental training students can help to improve the methodological system of training future teachers of informatics to meet the requirement of the graduate qualifying characteristics. With the decline in instructional time in the classroom and increase the number of hours to organize an independent work of students the technological use of project-based learning is actual.

