



ЗАСНАВАЛЬНІКІ:
МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:

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

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

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

Адказы сакратар

В. М. Карэла

Карэктар **Н. В. Баярава**

Дызайн **А. Л. Баранаў**

Камп'ютарная вёрстка **Ю. М. Маркоўкі**

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

Падпісана да друку 06.06.2017.

Папера афсетная. Рызаграфія.

Фармат 60×84¹/₈. Наклад 275 экз.

Ум. друк. арк. 7,5. Заказ № 13п.

ВЫДАВЕЦ

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
«Рэспубліканскі інстытут
вышэйшай школы».

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

НАШ АДРАС:

вул. Маскоўская, 15, п. 109,

РІВШ, 220007, г. Мінск.

e-mail: rio.nihe@mail.ru, т. 213-14-20

р/р 363290003054 у ф-ле № 510

АСБ «Беларусбанк», МФО 153001603.

ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ

Рэдакцыйна-выдавецкі цэнтр

Акадэміі кіравання пры Прэзідэнце

Рэспублікі Беларусь

ЛП № 02330/446 ад 18.12.2013.

Вул. Маскоўская, 17, 220007, г. Мінск.

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

3(119)'2017

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

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

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Актуальна

І. Цітовіч. Рэалізацыя кампетэнтнаснага падыходу ў сістэме вышэйшай адукацыі Рэспублікі Беларусь..... 3

Інавацыі

Н. Эдвардс. Поліпарадыгмальны падыход у фарміраванні моўнай і міжкультурнай кампетэнтнасці ў вышэйшай школе 6

Методыка

С. Шчарбакоў. Ацэнка ведаў і адзнака ў ВНУ 10

Даследаванні

А. Варанко, Т. Шамава, І. Багдановіч, В. Варанец. Асаблівасці адаптацыі студэнтаў-першакурснікаў да навучання ў медыцынскай ВНУ 16

Скарбніца вопыту

А. Трацэўская. Вопыт выкарыстання тэхналогій інфармацыйнага менеджменту ў адукацыйнай дзейнасці Геалагічнага музея 18

Прызначэнні 20

Н. Арцюхіна, М. Куляшоў. Алімпіяда – індикатар узроўню падрыхтоўкі студэнтаў у галіне аптатэхнікі 21

Навуковыя публікацыі

В. Якаўчук. Удасканаленне падрыхтоўкі кіруючых кадраў у БССР у гады першай пяцігодкі 23

Д. Мядзведзеў. Поліпарадыгмальны падыход як метадалагічная аснова абнаўлення працэсу адукацыйнай падрыхтоўкі студэнтаў-механікаў у Беларусі 27

М. Валністая. Сацыяльная місія ўніверсітэта і рынак аб'ектаў інтэлектуальнай уласнасці 32

В. Лазіцкі. Выкарыстанне дыдактычнага патэнцыялу ЭВМК у засваенні паняццйна-тэрміналагічнага апарату пры вывучэнні педагогікі студэнтамі фізкультурных спецыяльнасцей 37

Л. Ландзіна. Сацыяльна-палітычныя змены першых савецкіх гадоў і выкладанне ўсеагульнай гісторыі ў вышэйшай школе (на прыкладзе ФГН МГУ) 41

В. Беркава. Метадалогія даследавання трансфармацыйных працэсаў у сацыяльна-эканамічных сістэмах 46

Л. Кулік. Лінгвакультуралагічны аспект у выкладанні англійскай мовы 50

А. Самусік. Князі Радзівілы ў пратэстанцкіх навучальных установах Еўропы ў сярэдзіне XVI – першай палове XVII ст. 53

А. Макоўчык. Гістарыяграфія праблемы падрыхтоўкі кадраў для пажарна-выратавальнай службы Беларусі ў 20–30-я гг. XX ст. 57

В. Чаркасенка. Кібербулінг як праява агрэсіўнай камунікацыі сярод падлеткаў ва ўмовах сацыяльных сетак 61

Дайджэст 31

Реализация компетентностного подхода в системе высшего образования Республики Беларусь

И. В. Титович,
проректор по научно-методической работе,
кандидат исторических наук,
Республиканский институт высшей школы

Реализация компетентностного подхода в системе высшего образования Республики Беларусь имеет сравнительно короткую историю и связана прежде всего с введением и постоянным совершенствованием образовательных стандартов по специальностям высшего образования.

Белорусские образовательные стандарты первого поколения были введены в действие в 1998 г. При их разработке использовался опыт высшей школы СССР и опыт разработки первых образовательных стандартов в Российской Федерации. В образовательных стандартах первого поколения раскрывались только общие требования к знаниям и умениям специалиста.

Второе поколение образовательных стандартов высшего образования вводилось в систему образования в 2007–2008 гг. с учетом опыта применения образовательных стандартов первого поколения и работ в этой области в Российской Федерации. В результате перехода с 2007 г. на многоступенчатую систему высшего образования второе поколение образовательных стандартов определяло содержание образования на I ступени высшего образования.

На этапе разработки образовательных стандартов второго поколения планировалось решение следующих задач:

- реализация компетентностного подхода;
- внедрение системы зачетных единиц;
- сокращение срока подготовки по большинству специальностей высшего образования.

В образовательных стандартах второго поколения были введены требования к составу академических, социально-личностных и профессиональных компе-

тенций (на основе проекта TUNING и Дублинских дескрипторов). Таким образом, начиная с образовательных стандартов второго поколения компетентностный подход был отражен только на уровне компетентностно-квалификационной характеристики специалиста посредством выделения и определения трех взаимосвязанных групп компетенций.

Третье поколение образовательных стандартов I ступени высшего образования было введено в 2013 г. На данном этапе удалось значительно продвинуться в решении задачи внедрения системы зачетных единиц, а также решить задачи сокращения сроков подготовки на I ступени высшего образования. Была введена кодификация академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, существенное внимание уделено диагностированию: сформированы общие требования, предусмотрено приведение перечня форм диагностирования (вариативные требования к формам и средствам диагностики компетенций), создание и развитие фондов оценочных средств.

Необходимо отметить, что обновленные образовательные стандарты не предоставили дополнительной возможности работодателям в полной мере оценивать компетенции выпускника, поскольку в стандартах были отражены только те компетенции, которые формируются при освоении дисциплин государственного компонента учебного плана. Вместе с тем значительная часть профессиональных компетенций обеспечивалась дисциплинами вариативного компонента учреждения высшего образования (УВО).

Переход к следующему поколению образовательных стандартов бакалавриата и магистратуры (поколение 3+) осуществляется в настоящее время. Новые образовательные стандарты будут введены в правовое поле вместе с новым Кодексом Республики Беларусь об образовании.

В действующем законодательстве в сфере образования образовательный стандарт высшего образования по специальности является правовым актом, который определяет требования к содержанию профессиональной деятельности специалиста, компетенции специалиста, уровню предшествующего образования абитуриентов, формам и срокам получения высшего образования, организации образовательного процесса, максимальному объему учебной нагрузки студентов, уровню подготовки выпускников и к итоговой аттестации. Образовательные стандарты обязательны для применения во всех государственных и частных УВО, поэтому вариативность

в их применении прослеживается в учебно-программной документации образовательных программ высшей школы (учебных планах и учебных программах по учебным дисциплинам).

Типовые учебные планы разрабатываются на основе образовательного стандарта и устанавливают перечень, последовательность и объем учебных дисциплин государственного компонента (учебные дисциплины, обязательные для изучения всеми студентами по данной специальности вне зависимости от УВО), количество часов вариативного компонента (учебные дисциплины, которые вводит УВО самостоятельно, при этом для 50 % от всего объема времени должны быть введены дисциплины по выбору студента), виды и сроки прохождения практик, определяют максимальную недельную учебную нагрузку студента, виды учебных занятий, формы и сроки проведения аттестации студентов. Типовой учебный план разрабатывается в целях реализации образовательного стандарта и установления общих подходов к планированию образовательного процесса по специальности.

Типовые учебные планы разрабатываются учебно-методическими объединениями совместно с работодателями под руководством Министерства образования Республики Беларусь и утверждаются им.

Для каждой формы обучения УВО на основе типового учебного плана разрабатывают свои учебные планы и самостоятельно их утверждают. При этом в своих учебных планах УВО вправе изменять:

- график образовательного процесса;
- формы текущей аттестации по учебным дисциплинам;
- трудоемкость учебных дисциплин;
- количество аудиторных часов, отводимых на изучение учебных дисциплин государственного компонента, в пределах 15 %;
- семестры изучения учебных дисциплин;
- продолжительность практик, дипломного проектирования и итоговой аттестации и т. д.

УВО также имеют право переводить до 40 % часов, предусмотренных типовым учебным планом, на аудиторные занятия, в управляемую самостоятельную работу обучающихся.

Типовая учебная программа по учебной дисциплине определяет цели и задачи изучения учебной дисциплины, ее содержание, время для изучения отдельных тем, основные требования к результатам учебной деятельности студента, рекомендуемые формы и методы обучения, перечень учебных изданий и средств обучения.

Типовые учебные программы по учебной дисциплине государственного компонента разрабатываются учебно-методическими объединениями и утверждаются Министерством образования, а по дисциплинам вариативного компонента – непосредственно УВО. При этом УВО вправе изменять содержание учебной программы по отношению к типовой учебной про-

грамме (в пределах 30 % от аудиторного времени, отведенного на изучение данной дисциплины учебным планом УВО).

Еще один элемент вариативности в реализации образовательных программ высшего образования был апробирован в 2012 г. в рамках внедрения элементов модульного подхода в организацию образовательного процесса по дисциплинам социально-гуманитарного цикла в системе высшего образования. УВО было предоставлено право самостоятельной разработки и утверждения учебных программ по специализированным модулям социально-гуманитарного цикла. Также были введены общие требования к формированию социально-личностных компетенций выпускника и определены средства и формы диагностики сформированности данных компетенций обучающихся (например, оценка на основе кейс-метода, самооценка компетенций студентами, эссе и др.).

В целом рекомендуемые методы и формы преподавания и обучения опосредованно отражены в требованиях к формам и средствам диагностики компетенций, представленных в образовательных стандартах высшего образования третьего поколения. Описание форм и методов преподавания и обучения, как правило, уточняется в учебных программах по учебным дисциплинам, которые разрабатываются соответствующей кафедрой УВО.

Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным или конечным требованиям образовательной программы кафедрами УВО создаются фонды оценочных средств, включающие, помимо прочего, формы анкет для проведения самооценки компетенций обучающихся и др. При этом наравне с такими традиционными формами диагностики компетенций, как экзамен, зачет, коллоквиум, введены новые формы, например, электронные тесты, электронные практикумы, визуальные лабораторные работы и др., как ответ на широкое внедрение информационно-коммуникационных технологий в систему высшего образования страны.

Концепция новых подходов к организации образовательного процесса была выработана на расширенном заседании Республиканского совета ректоров 9–10 октября 2014 г. и отражена в проекте нового Кодекса об образовании. Новые подходы к организации образовательного процесса предусматривают:

- введение модульного подхода при организации образовательного процесса, основанного на группировании учебных предметов, учебных дисциплин в модули, которые обеспечивают формирование у студентов одной или нескольких одинаковых компетенций;
- введение профилизации специальности как вариативной части (до 50 % от всего учебного времени) содержания образования, которая обусловлена осо-

бенностями профессиональной деятельности будущего специалиста, проектируется и утверждается самостоятельно каждым УВО;

- расширение практики выбора учебных дисциплин студентом (учебные дисциплины по выбору студента или магистранта в объеме до 50 % от количества учебных часов, отводимых на компонент УВО);

- закрепление зачетных единиц, соотнесенных с ECTS, как основной единицы учета образовательных достижений студентов;

- использование зачетных единиц при организации перевода (восстановлении) студента в другое учреждение образования, на другую специальность или форму обучения, а также при организации академической мобильности;

- введение возможности накопления зачетных единиц по результатам освоения студентом отдельных курсов обучения в разных УВО при сетевой форме обучения;

- установление требований к результатам освоения содержания образовательной программы в образовательных стандартах высшего образования по каждой специальности (требования к результатам освоения содержания соответствующей образовательной программы высшего образования включают формируемые у обучающихся компетенции);

- введение в качестве самостоятельной дистанционной формы обучения;

- введение сетевого обучения, которое позволяет УВО совместно с иными учреждениями образования, в том числе иностранными, научными организациями и предприятиями осуществлять совместную подготовку специалистов с высшим образованием как в рамках совместных программ (joint degree), так и в рамках формирования образовательных кластеров;

- изменение подхода к формированию государственного компонента в содержании образования: в образовательном стандарте в структуре учебного плана указан перечень обязательных дисциплин (дисциплины государственного компонента) и общее количество зачетных единиц, выделяемых на государственный компонент. Учреждение образования самостоятельно определяет объем часов по конкретной дисциплине (модулю) государственного компонента;

- переход от «типовой» учебной документации к «примерной», которая является примером для разработки учреждениями образования непосредственного содержания образовательного процесса, требования к которому изложены в образовательном стандарте.

В связи с тем, что новая модель системы высшего образования и новые подходы к организации образовательного процесса будут введены в правовое поле только с даты утверждения нового проекта Кодекса об образовании, УВО осуществляют в настоящее время подготовительную работу, связанную с проектирова-

нием нового содержания образования в бакалавриате и магистратуре (образовательные стандарты поколения 3+, компетентностный подход актуализируется посредством уточненного состава компетенций, планирование результатов обучения).

В разработанных РИВШ макетах образовательных стандартов по специальностям бакалавриата и магистратуры установлена необходимость формулировки компетенций, которые представлены в следующих группах: универсальные, базовые (углубленные) профессиональные и специализированные. Универсальные и базовые (углубленные) профессиональные компетенции включаются в набор требуемых результатов освоения содержания образовательной программы бакалавриата (магистратуры). Перечень специализированных компетенций бакалавра (магистра) учреждение образования устанавливает самостоятельно с учетом профилизации образовательной программы. Специализированные компетенции устанавливаются на основе требований рынка труда, обобщения зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей соответствующей отрасли, иных источников.

Также в разработанных РИВШ макетах образовательных стандартов по специальностям бакалавриата и магистратуры установлена необходимость УВО самостоятельно планировать результаты обучения по учебным дисциплинам (модулям) компонента учреждения образования, практикам, подготовке магистерской диссертации, а также предоставлена возможность конкретизировать и дополнять результаты обучения по учебным дисциплинам (модулям) государственного компонента, установленные образовательным стандартом. При этом результаты обучения должны быть соотнесены с требуемыми результатами освоения содержания образовательной программы (компетенциями). Совокупность запланированных результатов обучения должна обеспечивать выпускнику формирование всех универсальных и базовых (углубленных) профессиональных компетенций, установленных образовательным стандартом, а также всех специализированных компетенций, установленных учреждением образования самостоятельно.

Таким образом, в настоящее время УВО совместно с работодателями осуществляют проектирование универсальных, базовых (углубленных) профессиональных и специализированных компетенций по каждой укрупненной специальности с учетом профилизации, разработку и планирование результатов обучения в соответствии со сформулированными ранее компетенциями, проектируют новое содержание образования в бакалавриате и магистратуре. Все разработанные проекты образовательных стандартов нового поколения «3+» размещаются для общественной экспертизы на республиканском сайте <http://www.edustandard.by/>.

Полипарадигмальны падход в фарміраванні языковай і міжкультурнай кампетентнасці в высшэй школе

Н. М. Эдвардс,
доцент кафедры міжкультурнай
эканамічнай камунікацыі,
Беларускі дзяржаўны
эканамічны ўніверсітэт

Продвіжэнне адукацыйных паслуг Беларусі на свеце сёння ажыццяўляецца ў умовах большай канкурэнцыі. Памімо неабходнасці інвеставання ў гэтую сферу велікіх рэсурсаў, цэласообразна чакаць большай эфектыўнасці ад многіх профільных устаноў [3]. Такія тэндэнцыі, а таксама растуць патэнцыялы Беларусі ў якасці месца міжнароднай дыпламатыі ў апошнія гады дазваляюць прадказаць рост патрэбы ў спецыялістах па міжкультурнай камунікацыі розных напраўленняў, прадставленых практычна ў усіх многіх профільных устаноў краіны. Акрамя задавальнення ўнутраных патрэбаў – павышэння кваліфікацыі ўласных супрацоўнікаў ў галіне рэчывых камунікацый і замежных моў, будуць расці знешнія патрэбы ў адукацыйных, кансалтынговых і пасрэдніцкіх паслугах спецыялістаў па замежных мовах і міжкультурнай камунікацыі. У кантэксце арыентацыі краіны-ўдзельніцы Баланскага пагаднення на інтэрнацыяналізацыю, рэгіяналізацыю і глабалізацыю высшэй адукацыі адказам на гэтыя вызовы стануць колькасныя і якасныя змены ў устаноў, павышэнне ролі адукацыйных праграм і кафедр, забяспечваючых моўную падрыхтоўку і фарміраванне кампетентнасці міжкультурнай камунікацыі [2].

Змест і формы моўнай падрыхтоўкі разам з фарміраваннем кампетентнасці, якая ў данай рабоце разглядаецца як валоданне вызначанымі звязанымі паміж сабой кампетэнцыямі, міжкультурнай камунікацыі ў сферы высшэй адукацыі павінны адпавядаць так называемаму «сацыяльнаму заказу» і гнучка вар’явацца ў залежнасці ад ступені вострабытаннасці грамадствам як на нацыянальным, так і на свеце ўзроўні з улікам глабалізацыйных прадказаных тэндэнцый [1]. Ісходзячы з назіраемай тэндэнцыі пераходнага перыяду сучаснай педагогічнай навуцы, звязаннага са зрушэннем парадыгмы, лічыцца цэласообразным разглядаць даную задачу ў святле полипарадыгмальнага падыхода да адукацыі ў высшэй школе [6]. Замена парадыгмы «чалавек ведаючы» (зброены сістэмай ведаў,

умянь і навыкаў) на парадыгму «чалавек, падрыхтаваны да жыццядзейнасці» (спасібны актывна і творчы мысліць, дзейна і самасоўвершэнствавацца) дае магчымасць паспяхова сацяваць элементы некалькіх парадыгм без аднозначнага проціпаставлення педагогічных сістэм. Полипарадыгмальны падыход прадпалагае дамінаруючую ролю вядучай парадыгмы з дапаўненнем другімі па прынцыпу сінергіі.

У кантэксце класіфікацыі кампетэнцый на групы ўніверсальных і прадметна-спецыялізаваных языковай і міжкультурнай кампетэнцыі адносяцца так называемыя міжлічностныя [4]. Кампетентнасць такога рода паспяхова фарміруецца ў поліварыянтным адукацыйным прастранстве на базе полипарадыгмальнага падыхода з прэваліруючай арыентацыяй парадыгмай і ў садружстве з рацыяналістычнай. Даное сацяванне пароджае шырокі дыяпазон падыходаў ў адукацыі пры ўмовах арганізацыі ўчэбнага працэсу як разнаплановай дзейнасці і з нелінейным падыходам да ацэнкі рэзультатаў адукацыі. Пры гэтым захоўваецца арыентацыя ўчэбнага працэсу на патэнцыяльныя магчымасці адукаванага.

Арыентацыя на асобы парадыгма з’яўляецца асновам падрыхтоўкі ў любой гуманітарнай галіне, там больш у моўнай міжкультурнай падрыхтоўцы, і дазваляе рэалізаваць адукацыйную мадэль як стварэнне ўмоў для развіцця, арыентацыя на асобы значага ўчэбнага, напоўненага глыбокім асобным сэнсам. Арыентацыя на асобы адукацыі пры адсутнасці ў адукаваных патрэбы ў пастаянным стымуляванні з’внзе, як гэта мае месца ў традыцыяналістычна-кансерватыўнай («знанневай») парадыгме, лічыцца максімальна прадуктыўнай ў моўнай і міжкультурнай падрыхтоўцы. Аднак высокую ступень гнучкасці, саеўвечнае пераключэнне на новае сацяванне і опережаючы характар адукацыі прыбывае ў рацыяналістычнай парадыгме, якая з’яўляецца асновай адукацыі, напрыклад, ў ЗША, і гэты рад дзесяцігоддзяў дэманструе сваю эфектыўнасць, ў асабнасці, ў моўнай падрыхтоўцы студэнтаў з розных краін свеца.

Рацыяналістычная парадыгма вызначаецца як парадыгма адукацыі, якая ў цэнтры ўважання ставіць не змест, а эфектыўныя спосабы усвоення ўчэбнымі розных відаў ведаў. У яе аснове ляжыць бяхевіярыстычная канцэпцыя сацыяльнай інжынерыі Б. Скінера. Вядучы прынцып моўнай пад-

готовки в этой парадигме – регулирование внешних условий какого-то процесса и реакции на него обучаемых, вырабатывающих и приобретающих поведенческий репертуар. Технически данная парадигма определяет необходимость формулировок, а детализация целей обучения диктует, какими конкретно умениями и навыками должен обладать обучаемый. Основными методами обучения выступают: научение, тренинг, тестовый контроль, индивидуальное обучение, коррективка.

Критика рационалистической парадигмы заключается в характере натаскивания, механистичности моделей и способов обучения. Но отсутствующие характеристики обучения могут быть успешно компенсированы элементами гуманистической и других парадигм в полипарадигмальной обучающей среде.

Рационалистическая парадигма более, чем какая-либо другая, соответствует деятельностному подходу, так как используется для адаптации человека к культуре. В ее рамках рассматриваются не знания, а умения и способы действия, поведения. Именно она в формальном (университетском высшем, а также дополнительном образовании в форме курсов повышения квалификации) и неформальном образовании (оперативно проводимые, краткосрочные целевые курсы, различные формы сопровождения) обеспечивает языковую подготовку многих тысяч студентов и учащихся во всем мире. В языковой подготовке студентов рационалистическая парадигма выполняет две важные педагогические функции:

- аддитивность как частичное дополнение, добавление компенсирующего или исправительного содержания, пополняющая по сути уже имеющиеся базовые знания;
- комплементарность как полноценное восполнение того, чего не было в предшествующем образовании студента, но что жизненно необходимо ему для полноценного развития как личности и для полноценного функционирования в социуме.

Далее акцентируем внимание на компетентностном подходе. Главное его намерение – усиление практической ориентации образования – органично согласуется с полипарадигмальным подходом. Сегодня недостаточно формировать знания, умения и навыки, которые часто носят потенциальный характер. Сформированная внутренняя готовность к их применению и последующему динамичному развитию в течение всей жизни – не менее важный императив компетентностного подхода применительно к языковому и межкультурному обучению. Соответственно, предлагаем определять формируемую языковую и межкультурную компетентность как интегративную, деятельностную и динамичную характеристику личности, выраженную как совокупность важных универсальных качеств и способностей, необходимых для включения в глобальное профессиональное пространство и позволяющих продуктивно решать возникающие в профессиональной деятельности задачи и проблемы.

По своему характеру формируемая в процессе языкового и межкультурного обучения компетентность относится к категории «универсальных» или «надпрофессиональных», т. е. основополагающих, фундаментальных, общих способностей и умений, обеспечивающих эффективное взаимодействие личности при осуществлении профессиональной деятельности и межличностного взаимодействия в конкретном обществе [6].

Рассмотрим основные, как нам представляется, характеристики языковой и межкультурной компетентности, формируемой сегодня в высшем образовании.

Мотивационный компонент предполагает понимание:

- ценности иностранного языка и различных форм международной коммуникации как обеспечение продуктивного сотрудничества;
- значимости участников межкультурной коммуникации, их ценности как носителей иной культуры;
- причин, побуждающих к активной международной коммуникации;
- убедительных доводов и решающих факторов в пользу овладения иностранным языком и навыками межкультурной коммуникации.

Когнитивный компонент определяет знание:

- структуры и различных аспектов иностранного языка, межкультурных отличий его носителей;
- особенностей профессионально ориентированной межкультурной коммуникации;
- критериев оценки знаний и навыков владения иностранным языком, межкультурных особенностей его носителей;
- правил и норм профессионально ориентированной письменной и устной деловой коммуникации на иностранном языке.

Деятельностный компонент предполагает способность и готовность осуществлять:

- коммуникацию на иностранном языке с учетом особенностей межкультурных различий участников диалога;
- сопровождение профессионально ориентированных переговоров, неформального общения деловых партнеров, не владеющих иностранным языком;
- поиск информации об особенностях межкультурной коммуникации и восполнение основного образования в случае необходимости;
- подключение к зарубежным информационным ресурсам;
- применение норм и этики межкультурной коммуникации;
- ведение или сопровождение профессионально ориентированной письменной коммуникации на иностранном языке.

Рефлексивно-оценочный компонент предполагает способность и готовность к:

- оценке собственного уровня владения иностранным языком;
- объективности при позиционировании собственного профессионализма в международном контексте;

- оценке личной эффективности и способности к межкультурной коммуникации;
- оценке уровня собственной подготовленности к профессиональной деятельности на иностранном языке;
- определению возможных будущих проблем в собственной профессиональной деятельности на иностранном языке и способов их устранения.

В языковой подготовке студентов к профессиональной деятельности в межкультурной среде мы принимаем психологическую установку: чем развитее интеллектуально обучаемый, тем сложнее ему поставить себя в роль обучаемого. Поэтому содержание обучения должно соответствовать их интеллектуальной подготовке, так как при упрощенном содержании интерес к учению снижается, не формируются не-

обходимые волевые усилия, не происходит развития учебной работоспособности. В таблице 1 представлены средства формирования базового уровня языковой и межкультурной компетентности на основе реализующих дидактических и андрагогических принципов.

Формирование любой компетентности – многофакторный, иерархический и длительный по времени процесс перехода от незнания к знанию, от совершенствования одних умений к появлению новых, обретение уверенности и способности действовать самостоятельно. В таком случае роль преподавателя состоит в создании организационно-педагогических условий и обучающей среды для формирования деятельностного компонента компетентности обучаемых, а также в адекватной оценке сформированной компетентности.

Таблица 1

Формирование языковой и межкультурной компетентности в высшем образовании

		Базовый уровень компетентности		Обеспечивающие дидактические принципы
		Компонент	Средства формирования	
Организационно-педагогические условия	Мотивационный	Формирование положительной мотивации к изучению иностранного языка и особенностей межкультурной коммуникации посредством: <ul style="list-style-type: none"> • изучения «историй успеха» профессионалов-переводчиков; • представления возможностей профессиональной карьеры, новизны деятельности; • обмена опытом с профессионалами-переводчиками в период практик; • анализа эффективности работы профессионалов 	1. Отбор содержания подготовки с учетом специфики предмета изучения и уровня предшествующей компетентности. 2. Модульный и междисциплинарный характер обучения. 3. Использование групповых и сетевых форм работы с опорой на коммуникативную и рефлексивную деятельность. 4. Сочетание обучающего курса, доступных курсов по актуализации компетентности в результате полученного образования, самообразования в течение всей жизни (концепция LLL – Longlife Learning)	
	Когнитивный	Посредством интерактивных лекций и практических занятий, модульного изучения отобранного содержания, овладение представлениями и знаниями о: <ul style="list-style-type: none"> • структуре и лексическом составе изучаемого иностранного языка; • неразрывной связи иностранного языка и культурой его носителей; • межкультурной коммуникации в профессионально ориентированной деятельности; • этической, правовой и моральной ответственности и нормах профессиональной деятельности переводчика 		
	Деятельностный	Посредством сетевых форм работы в интернет-классе, применения знаний в коммуникации с зарубежными коммуникантами, проявление способности и готовности осуществлять межкультурную устную и письменную коммуникацию с учетом особенностей культурных различий		
	Рефлексивно-оценочный	Посредством модульного изучения, группового взаимодействия, сетевого поиска проявлять готовность к: <ul style="list-style-type: none"> • объективной критической оценке собственного уровня знания и профессиональной эффективности; • поиску необходимых ресурсов и восполнению недостающих знаний и навыков в процессе самообразования 		
Андрагогические принципы формирования языковой и межкультурной компетентности: <ul style="list-style-type: none"> • «субъект-субъектное» взаимодействие преподавателя и студентов; • цикличность и роль предшествующего обучению опыта; • индивидуализация и дифференциация форм и содержания обучения; • синергетичность и интеграция с другими дисциплинами; • непрерывность (концепция LLL – Longlife Learning); • системность в подборе методов и содержания обучения; • преемственность этапов и уровней обучения «от простого к сложному» 				

Помимо использования некоторых компьютерных программ, позволяющих облегчить процесс оценки для преподавателя, предлагаем несложную методику интегрированной оценки, успешно апробированную при оценке эффективности обучения студентов за рубежом в рамках программ международной академической мобильности [7]. Интегративный подход подразумевает интеграцию объективных и субъективных критериев оценки. Объективные критерии предполагают экспертное оценивание, т. е. метод косвенного наблюдения, состоящий в изучении применения компетентности в соответствующих сферах деятельности через оценку «судей-наблюдателей», где может быть использован набор таких показателей, как стаж работы, наличие полученных сертификатов, дипломов, свидетельства выступлений, прием на работу, победы на конкурсах и пр. [5]. Субъективные критерии выражены в самооценке и отражены в анкетах, оценочных листах, опросных формах и т. д. Данный инструмент видится нам адекватным при оценке компетентности, поскольку именно собственная оценка своей готовности к профессиональной деятельности есть внешнее проявление внутренней ассертивности, субъективной веры в достаточность полученных знаний и выработанных навыков.

Таким образом, интегративная оценка представляет единство трех действий, предпринятых преподавателем, но не обязательно в его единоличном исполнении:

- оценивание способности применять сформированную компетентность в деятельности со стороны внешних экспертов в оценочных отчетах и баллах различных комиссий и экспертов по деятельности, в которую был включен обучаемый (научно-практические конференции и семинары на иностранном языке, презентации собственных работ перед комиссией или однокурсниками, выступления на организованных университетом мероприятиях на иностранном языке, отзывы принимающего зарубежного вуза после краткосрочного обучения, объективные результаты в форме заявок на международные конкурсы переводчиков и т. д.);

- количественная оценка освоенных знаний, умений и навыков (оценка за семестр, на экзамене или зачете, за тесты, суммарная промежуточная оценка и т. д.);

- субъективная самооценка (опросный лист в начале и в конце семестра для определения своего прогресса в динамике, анкеты, результаты индивидуальных бесед и т. д.), отражающая внутреннюю готовность к деятельности после обучения.

Преподаватель обрабатывает результаты обучения в конце обучения по курсу или ряду смежных курсов дисциплины с помощью контентного анализа оценок, отзывов или оценочных листов от экспертов или комиссий (если есть) и опросных листов. Полезно составление «Анализа просчетов» на основании мониторинга, а также тематического анализа на основе включенного наблюдения за долгосрочной результативностью целевых видов деятельности, например,

подготовка студенческих публикаций, выступлений, заявок на международные программы академической мобильности, удачно пройденная практика в компании и т. д., в течение установленного периода.

Варианты оценки, помимо классических баллов в семестре, возможны, если преподаватель устанавливал ряд ее критериев, и могут применяться для каждого поставленного критерия, например, как эффективность достигнутых результатов (достигнуто, достигнуто частично, не достигнуто).

Таким образом, интегрированная оценка позволяет преподавателю получить следующую информацию: как происходит овладение учебным материалом в ходе организованного с помощью определенных дидактических технологий учебного процесса и при самостоятельном изучении его каждым студентом; насколько верны, прочны и гибки приобретенные студентами знания и умения; насколько студенты уверены в своей готовности к профессиональной деятельности, опираясь на конкретные дисциплины; какие элементы учебного обеспечения и какие стороны взаимодействия преподавателя и студентов в учебном процессе недостаточно эффективны; какие коррекции следует внести в содержание и форму самостоятельной познавательной деятельности студентов. Такой контроль призван помочь обучающемуся критически оценить свои успехи и промахи в изучении материала в рамках рефлексивно-оценочного компонента своей компетентности, правильно организовать дальнейшую работу, обеспечить ее системность и систематичность.

Список использованных источников

1. Вертаева, Л. В. Когнитивное моделирование в формировании лингвистической компетентности / Л. В. Вертаева, Г. П. Кузикович // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XI Междунар. науч.-техн. конф., Минск, 24–26 янв. 2013 г.: в 4 т. / Белорус. нац. техн. ун-т. – Минск, 2013. – Т. 4. – С. 369–370.

2. Жук, О. Л. Направления модернизации высшего образования и требования к педагогическим компетенциям преподавателей в контексте Болонского процесса / О. Л. Жук // Высшая школа. – 2015. – № 5.

3. Журавков, М. А. Интеграция учреждений высшего образования в международном контексте / М. А. Журавков // Высшая школа. – 2016. – № 2. – С. 3–8.

4. Макаров, А. В. Особенности проектирования универсальных компетенций в белорусских стандартах высшего образования поколения 3+ / А. В. Макаров // Высшая школа. – 2016. – № 5. – С. 3–8.

5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

6. Эдвардс, Н. М. Формирование компетентности учебного к международным научным проектам: монография / Н. М. Эдвардс, С. И. Осипова. – Германия: Lambert Academic Publishing, 2011. – 268 с.

7. Эдвардс, Н. М. Оценка эффективности программ академической мобильности / Н. М. Эдвардс // Высшая школа: проблемы и перспективы: 11-я Междунар. науч.-метод. конф. – Минск, 2013. – С. 230–235.

Оценка знаний и отметка в вузе

С. А. Щербаков,

кандидат экономических наук доцент,
Гомельский государственный технический
университет имени П. О. Сухого

В образовании термины «оценка» и «отметка» часто употребляют как синонимы. Они взаимосвязаны, поскольку у них общий объект – знания, умения, навыки и развитие обучаемых, но как термины и как понятия их необходимо различать.

Оценка – это процесс оценивания (получения оценочного суждения), соотношения полученных результатов с планируемыми целями. При обучении в вузе под оценкой знаний студентов понимают выявление и сравнение результатов их учебной работы с требованиями программы. Задача оценки здесь – установить глубину и объем индивидуальных знаний. Поэтому оценка предшествует отметке, которой без оценки быть не должно. Оценка всегда является инструментом учебного процесса и не всегда становится отметкой. Оценка должна быть объективной, мотивированной, убеждающей, правильно соотноситься с самооценкой и мнением коллектива студентов. Вероятно, для повышения качества оценки в 2011 г. постановлением Министерства образования Республики Беларусь были установлены новые «Правила проведения аттестации студентов и курсантов при освоении содержания образовательных программ высшего образования» (ППА) [1].

Отметка – это цифровое выражение (в баллах) оценки, фиксирующее уровень показателей развития и образования обучаемых. По отметкам выводят процент успеваемости, средний балл, их используют в плановых показателях и т. д.

Оценка – результат контроля учебно-познавательной деятельности студентов. Она может отражаться в рейтингах или оставаться «черным ящиком» для внутреннего пользования. Многолетняя практика автора данной статьи в вузе показывает, что оценкой (субъективная она или объективная) интересуются мало или вообще не интересуются.

Другое дело – интерес к отметкам, которые используют в системах менеджмента качества образования, плановых показателях. От них во многом зависит отношение к преподавателю, распределение учебной нагрузки и премий и воздействие других административных рычагов. Существует мнение, что если у преподавателя не успевают несколько студентов, то причину надо искать в них, если же не успевают много студентов, то причина заключена в плохой организации процесса обучения, сложных взаимоотношениях между преподавателем и студентами. Однако организация процесса обучения,

в основном, зависит не от преподавателя, а от руководства, которое в существующих условиях образования заинтересовано в сохранении всех студентов, и потому у него виновником низких отметок всегда будет преподаватель. Поэтому при выставлении отметок преподаватель, если он не хочет проблем на своей работе, руководствуется соображениями, среди которых определенная (по любой методике) оценка может быть совсем не главным.

Точно так же поступают члены и председатели экзаменационных комиссий. Для экспертов, которые не освоили десятибалльную шкалу отметок, в оценочных листах указывают соответствие: «отлично» – это новые «8», «9» и «10», «хорошо» – «6» и «7», «удовлетворительно» – «4» и «5». Более широкая градация старых отметок в десятибалльной шкале дает больше возможностей в выделении лучших или худших ответов простым сравнением без многокритериальной оценки и в то же время с размытыми границами четких правил выставления старых отметок. Сейчас услышать на государственном экзамене: «Затрудняюсь ответить» – совсем не редкость. Но случаев выставления «неудовлетворительно» наблюдать не приходилось. Тенденции к непропорциональному повышению процента высших оценок и незаинтересованность в повышении риска низких оценок качества работы преподавателей отмечают, например, авторы работ [2; 3].

Выступая с докладом [4] на конференции, автору статьи пришлось отвечать на вопрос, чем не устраивает старая методика оценки знаний и выставления отметки. Если говорить кратко, ответ будет таким: «Устраивает полностью. Считаю ее оптимальной по результатам и необходимой трудоемкости». Консервативно? Не совершенно? Давайте разберемся.

«Старые» и «новые» правила проведения оценки знаний. До введения десятибалльной шкалы отметок в вузах старая шкала оценки и отметок имела четыре уровня: «отлично» («5»), «хорошо» («4»), «удовлетворительно» («3»), «неудовлетворительно» («2») или два: «зачет», «незачет». Критериями оценки были:

1) наиболее существенный – объем знаний, умений, навыков, определенных в учебной программе изучаемой дисциплины, с уровнями:

- «5» – 100 % объема знаний по программе и больше (при ответах на дополнительные вопросы без ошибок при устном опросе или без ошибок при полном выполнении письменного задания);

- «4» – меньше 100 % объема знаний по программе (без одного ответа или с одним ошибочным ответом на дополнительные вопросы при устном опросе или с одной ошибкой при полном выполнении письменного задания);

- «3» – около 70 % объема знаний по программе (без двух-трех ответов или с двумя-тремя ошибочны-

ми ответами на дополнительные вопросы при устном опросе или с двумя-тремя ошибками при полном выполнении письменного задания или выполнении около 70 % задания без ошибок);

- «2» – меньше 70 % объема знаний по программе (без четырех и более ответов или с четырьмя и более ошибочными ответами на дополнительные вопросы при устном опросе или с четырьмя и более ошибками при полном выполнении письменного задания или выполнении менее 70 % задания без ошибок);

2) качество выполнения заданий с уровнями: «высокий», «средний», «низкий».

3) старательность при обучении и выполнении заданий (с учетом индивидуальных способностей) с уровнями: «высокий», «средний», «низкий».

Оценку по первому критерию выполнял преподаватель на экзамене. Доказано, что минимально допустимый объем знаний по дисциплине, позволяющий успешно изучать другие связанные с ней дисциплины, – 70 % учебного материала. Полный объем устанавливался в рабочей программе. По выборочным данным ответов оценивался весь объем знаний. Поэтому, в основном, практиковалась устная форма проведения экзаменов. Для оценки умений и навыков в экзаменационные билеты включались задачи, а также учитывались оценки контрольных, практических, лабораторных работ.

Второй и третий критерии являлись вспомогательными и применялись в воспитательных целях, позволяя обоснованно повысить или снизить на один балл отметку конкретному студенту.

Всего 10 уровней для трех критериев легко запомнились и были понятны всем. Но поскольку оценку выполнял преподаватель со своим субъективным представлением о 100 % или 70 % объеме знаний и своим субъективным умением выполнять эту работу, она не могла быть не субъективной. Субъективное отношение к студентам при устном ответе проявляется почти всегда. Субъективность оценок письменного задания будет значительно меньше. Оценки безликих листков для тестирования компьютерной программой можно признать объективными. Но такая объективность неплоха для оценки, но мало пригодна для процесса обучения.

Соответствующая ППА упрощенная десятибалльная шкала оценок (1 – нет знания предмета; 2 – очень плохие знания; 3 – плохие знания; 4 – малоудовлетворительные знания; 5 – удовлетворительные знания; 6 – недостаточно хорошие знания; 7 – хорошие знания; 8 – очень хорошие знания; 9 – отличные знания; 10 – превосходные знания) не имеет никаких количественных показателей и, размывая старые четкие границы пусть и субъективно определенных, но необходимых для дальнейшего обучения объемов знаний, не способствует правильной оценке.

Как справляется с этим приведенная в [1] полная десятибалльная шкала оценок? В зависимости от величины балла отметки, она включает следующие десять критериев: 1) объем и степень систематизации знаний по учебной программе дисциплины; 2) точность использования научной терминологии; 3) гра-

мотность и логичность изложения ответа; 4) владение инструментарием учебной дисциплины; 5) способность принимать правильные решения; 6) полнота и глубина усвоения основной и дополнительной литературы; 7) умение ориентироваться в теориях, методах и направлениях дисциплины; 8) самостоятельность и творчество работы на практических и лабораторных занятиях; 9) участие в групповых обсуждениях; 10) уровень культуры исполнения заданий.

Баллы отметки выставляются при таких уровнях критериев оценки:

10 (десять) баллов, зачтено: 1) систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы УВО по учебной дисциплине и по основным вопросам, выходящим за ее пределы; 2) точное использование научной терминологии, в том числе на иностранном языке; 3) грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы; 4) безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач; 5) выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации; 6) полное и глубокое усвоение основной и дополнительной литературы по изучаемой учебной дисциплине; 7) умение свободно ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку, использовать научные достижения других дисциплин; 8) творческая самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях; 9) активное творческое участие в групповых обсуждениях; 10) высокий уровень культуры исполнения заданий.

9 (девять) баллов, зачтено: 1) систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы УВО по учебной дисциплине; 2) точное использование научной терминологии, в том числе на иностранном языке; 3) грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы; 4) владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач; 5) способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы УВО по учебной дисциплине; 6) полное усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой УВО по учебной дисциплине; 7) умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку; 8) систематическая, активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях; 9) творческое участие в групповых обсуждениях; 10) высокий уровень культуры исполнения заданий.

8 (восемь) баллов, зачтено: 1) систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы УВО по учебной дисциплине в объеме учебной программы УВО по учебной дис-

циплине; 2) использование научной терминологии, в том числе на иностранном языке; 3) грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения; 4) владение инструментарием учебной дисциплины (методами комплексного анализа, техникой информационных технологий), умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач; 5) способность самостоятельно решать сложные проблемы в рамках учебной программы УВО по учебной дисциплине; 6) усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой УВО по учебной дисциплине; 7) умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку; 8) активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях; 9) систематическое участие в групповых обсуждениях; 10) высокий уровень культуры исполнения заданий.

7 (семь) баллов, зачтено: 1) систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы УВО по учебной дисциплине; 2) использование научной терминологии, в том числе на иностранном языке; 3) грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения; 4) владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач; 5) свободное владение типовыми решениями в рамках учебной программы УВО по учебной дисциплине; 6) усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой УВО по учебной дисциплине; 7) умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку; 8) самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях; 9) участие в групповых обсуждениях; 10) высокий уровень культуры исполнения заданий.

6 (шесть) баллов, зачтено: 1) достаточно полные и систематизированные знания в объеме учебной программы УВО по учебной дисциплине; 2) использование необходимой научной терминологии; 3) грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обобщения и обоснованные выводы; 4) владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач; 5) способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы УВО по учебной дисциплине; 6) усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой УВО по учебной дисциплине; 7) умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку; 8) активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях; 9) периодическое участие в групповых обсуждениях; 10) высокий уровень культуры исполнения заданий.

5 (пять) баллов, зачтено: 1) достаточные знания в объеме учебной программы УВО по учебной дисциплине; 2) использование научной терминологии; 3) грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы; 4) владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач; 5) способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы УВО по учебной дисциплине; 6) усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой УВО по учебной дисциплине; 7) умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им сравнительную оценку; 8) самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях; 9) фрагментарное участие в групповых обсуждениях; 10) достаточный уровень культуры исполнения заданий.

4 (четыре) балла, зачтено: 1) достаточный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования; 2) усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой УВО по учебной дисциплине; 3) использование научной терминологии; 4) логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок; 5) владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении стандартных (типовых) задач; 6) умение под руководством преподавателя решать стандартные (типовые) задачи; 7) умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им оценку; 8) работа под руководством преподавателя на практических, лабораторных занятиях; 9) - ; 10) допустимый уровень культуры исполнения заданий.

3 (три) балла, не зачтено: 1) недостаточно полный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования; 2) знание части основной литературы, рекомендованной учебной программой УВО по учебной дисциплине; 3) использование научной терминологии; 4) изложение ответа на вопросы с существенными, логическими ошибками; 5) слабое владение инструментарием учебной дисциплины; 6) некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач; 7) неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине; 8) пассивность на практических и лабораторных занятиях; 9) - ; 10) низкий уровень культуры исполнения заданий.

2 (два) балла, не зачтено: 1) фрагментарные знания в рамках образовательного стандарта высшего образования; 2) знание отдельных литературных источников, рекомендованных учебной программой УВО по учебной дисциплине; 3) неумение использовать научную терминологию учебной дисциплины; 4) наличие в ответе грубых, логических ошибок; 5) - ; 6) - ; 7) - ; 8) пассивность на практических и лабораторных занятиях; 9) - ; 10) низкий уровень культуры исполнения заданий.

1 (один) балл, не зачтено: 1) отсутствие знаний и (компетенций) в рамках образовательного стандарта высшего образования; 2) - ; 3) отказ от ответа, неявка на аттестацию без уважительной причины; 4) - ; 5) - ; 6) - ; 7) - ; 8) - ; 9) - ; 10) - .

Если сравнить объем информации по критериям оценки знаний студентов по старым правилам и по новым, то в ППА этот объем в восемь раз больше. При таком объеме критериев оценки и словесном описании их уровней сложно произвести оценку даже по одному критерию. Например, какой балл оценки отметить по десятому критерию за «высокий уровень культуры исполнения заданий», если он одинаков для отметок от «6» до «10»? Для «2» и «3» у этого критерия тоже одинаковый уровень. Похожая ситуация и с другими критериями. У разных критериев разное количество уровней. Это вызывает вопросы. Как оценивать их значимость и влияние на конечный балл отметки?

Анализ десятибалльной шкалы оценок ППА.

Для удобства анализа ППА вышеприведенное описание критериев и их уровней взято в точном соответствии с [1], но с добавлением номеров критериев (1÷10) и с записью каждого с новой строки (далее вместо названия критерия будет употребляться его вышеприведенный порядковый номер индекса (1÷10), а вместо описания его некоторого уровня в шкале оценок для соответствующего балла отметки цифра с индексом, совпадающим с номером критерия). В таблице 1 уровни критериев обозначены цифрами без индексов, так как они стоят в строках для соответствующих критериев. Цифровое обозначение уровней критериев совпадает с наивысшими баллами отметок (далее цифры в кавычках), у которых эти уровни присутствуют. Поэтому при одинаковых уровнях какого-либо критерия для разных отметок десятибалльной шкалы ППА в таблице 1 стоят одинаковые цифры. Если какой-либо критерий не присутствует (не оценивается при выставлении отметки), то в соответствующей колонке таблицы 1 стоит ноль. Например, для 10-го критерия его наивысший уровень 10_{10} одинаков для отметок «10», «9», «8», «7» и «6», а уровень 3_{10} – для отметок «3» и «2», уровень 0_{10} – для «1». Анализ цифровых обозначений критериев, их уровней и баллов отметки позволил выявить следующие особенности приведенной в [1] десятибалльной шкалы оценок: 1) наименьший балл отметки «1» назначается за наименьшее количество критериев оценки с наименьшими уровнями; 2) возрастание баллов отметки происходит при возрастании количества критериев и их уровней, достигая максимума «10» при максимальном количестве критериев с максимальными уровнями; 3) критерии не являются количественными, а скорее качественными, с различным числом уровней со словесным (вербальным) описанием; 4) значимость влияния отдельных критериев и их уровней на балл итоговой отметки не регламентируется и фактически является субъективной; 5) одинаковые уровни критериев оценки встречаются у разных отметок;

б) для каждого балла отметки определено единственное сочетание уровней критериев, соответствующее столбцу отметки в таблице 1, вероятность появления которого ничтожно мала; 7) отсутствует возможность оценить и выставить отметку для множества сочетаний различных уровней разных критериев; 8) такие критерии, как 1 – «степень систематизации, полнота и глубина знаний по вопросам учебной программы» и 6 – «полнота и глубина усвоения основной и дополнительной литературы», можно было бы объединить в единый количественный критерий – «объем знаний по дисциплине», сократив общее количество критериев до девяти, что, вероятно, и пытались сделать разработчики десятибалльной шкалы для отметок «4», «3» и «2», так как в описании уровней критериев для них в ППА, в отличие от описания для других баллов, уровни шестого критерия стоят не на своем шестом месте, а за первым; 9) наличие ошибок в сочетаниях уровней некоторых критериев. Например, для отметки «7» уровень 9_1 первого критерия совпадает с уровнем для «9», а для «8» уровень 8_1 ниже. Для «6» по восьмому критерию уровень 8_8 совпадает с уровнем для «8», а для «7» уровень 7_8 ниже и такой, как у «5». Исправление этих ошибок может быть таким, как представлено в таблице 1 без увеличения количества уровней (более мелкие цифры в кавычках, соответствующие исправленным уровням критериев), либо другим целесообразным с точки зрения разработчиков десятибалльной шкалы отметок в ППА; 10) нет четких различий в уровнях некоторых критериев. Например, для четвертого критерия описания уровней 10_4 и 9_4 отличаются одним словом – «безупречное» (владение инструментарием), а описания для уровней 9_4 и 7_4 – словом «эффективно» (использовать), в то время как для уровня 8_4 приводится расширенное пояснение к определению «владение инструментарием» с дополнительными требованиями владения методами комплексного анализа и техникой информационных технологий.

Общее количество всех уровней у всех критериев – 70. Запомнить их сложно, а использовать для оценки, не зная на память словесное описание 70 уровней десяти критериев, еще сложнее. Для эффективной оценки требуется хотя бы простейшая автоматизация и компьютер.

Количество сочетаний различных уровней всех критериев зависит от количества уровней отдельных критериев и от числа самих критериев, и может быть огромным, например, если бы каждый из десяти критериев имел только по два уровня, то общее количество сочетаний всех уровней всех критериев составило бы $N = 2^{10} = 1024$. Но все критерии имеют разное количество уровней – от 9 до 5 (последний столбец таблицы 1), поэтому суммарное количество сочетаний всех уровней всех критериев превосходит сотни миллионов. Все это свидетельствует о недоработке ППА и о сложности ее практического применения как для оценки, так и для выставления отметок.

Таблица 1

Уровни критериев оценки, соответствующие баллам отметки

№ п/п критерия	Уровни критериев оценки, соответствующие баллам отметки										Количество уровней
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
1	10	9	8 (9)	9 (7)	6	5	4	3	2	1	9
2	10	10	8	8	6	5	5	5	2	0	6
3	10	10	8	8	8	5	4	3	2	1	7
4	10	9	8	7	6	6	4	3	0	0	8
5	10	9	8	7	6	6	4	3	0	0	8
6	10	9	8	8	6	6	6	3	2	0	7
7	10	9	9	9	6	6	4	3	0	0	6
8	10	9	8	7 (8)	8 (6)	7 (6)	4	3	3	0	7
9	10	9	8	7	6	5	0	0	0	0	7
10	10	10	10	10	10	5	4	3	3	0	5
Средние баллы оценок	10	9,3	8,3 (8,4)	8 (7,9)	6,8 (6,6)	5,6 (5,5)	3,9	2,9	1,4	0,2	

О существующей практике выставления отметок. Отметки в вузах появляются после экзаменов. Их обычно выставляет лектор, который о знаниях студента может судить по ответам, посещаемости студентом лекционных занятий и по выполнению контрольных, если они проводились в ходе лекционных занятий. При «допуске» к экзамену другими преподавателями по результатам выполнения практических и лабораторных работ лектор, не проводивший этих занятий, на экзамене получает если не «белое», то «серое» пятно, требующее дополнительных вопросов или задач для правильной оценки компетенций студента. Легче оценить знания студентов, если преподаватель, кроме лекционных, проводил с ними практические и (или) лабораторные занятия. Тогда можно выявить активность, самостоятельность, участие в групповых обсуждениях и т. д. Эти и другие критерии оценки учебной работы студента в ППА важны, и было бы неплохо их учитывать в итоговом балле отметки за учебную дисциплину. Но должны быть четкие правила оценки.

После произведения оценки по отдельным критериям наибольшие трудности практического применения десятибалльной шкалы отметок в ППА для обобщенной оценки знаний, умений и навыков вызывает отсутствие указаний, как ее производить для множества сочетаний различных уровней разных критериев. Например, при суммарной оценке знаний, умений, навыков студента по всем десяти критериям было выделено такое сочетание их уровней: достаточно полные и систематизированные знания в объеме учебной программы; использование научной терминологии; логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок; слабое владение инструментарием учебной дисциплины; некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач; усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой УВО по учебной дисциплине; умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку; работа под руководством преподавателя на практических, лабораторных занятиях; высокий уровень культуры исполнения заданий.

Какую следует выставить отметку?

Отметки на экзаменах выставляют по-разному. Рассмотрим три варианта:

- путем многокритериальной оценки результатов учебной деятельности студента с применением «старой» шкалы оценок или «новой» десятибалльной;
- по главным, с точки зрения экзаменатора, критериям оценки ответов на вопросы и по правильности решения задачи;
- по требуемому среднему баллу отметки с допустимыми отклонениями от него.

Для первого варианта эффективность применения старой шкалы оценок доказана успехами работы российских и советских педагогов в течение многих десятилетий.

С учетом ранее высказанных замечаний к десятибалльной шкале оценок в ППА предлагаем свое видение возможности ее применения с использованием таблицы 2. В ней выполнены исправления уровней для первого и восьмого критериев (установлены уровни, стоявшие в скобках в таблице 1). Взамен нулевых уровней, для которых соответствующих критериев нет (1₂, 2₄, 2₄, 2₅, 2₅, 1₆, 2₇, 2₇, 1₈, 4₉, 4₉, 4₉, 4₉, 1₁₀), поставлены (по принятому ранее правилу) уровни, соответствующие максимальным баллам отметок. Такие значения уровней изменили средние значения уровней в последней строке таблицы 2, по сравнению с последней строкой таблицы 1, а интервалы между средними значениями уровней для соседних баллов отметок сократились. Если допустить, что значимость влияния различных критериев на итоговую отметку одинаковая, то средние значения уровней в последней строке таблицы 2 можно принять за наибольшие баллы оценки для соответствующих баллов отметки. Это позволит выставить отметку по средней оценке для любого сочетания различных уровней разных критериев.

Поиск словесного описания уровней критериев оценки приведенного выше сочетания в десятибалльной шкале отметок ППА потребует немало внимания и времени. Его цифровая запись 6₁, 5₂, 4₃, 3₄, 3₅, 6₆, 6₇, 4₈, 4₉, 10₁₀ (в таблице 2 соответствующие уровни критериев выделены жирным шрифтом) содержит все десять уровней всех критериев, несмотря на то, что в словесном описании оценки девятого критерия нет, как нет его в десятибалльной шкале отметок в ППА для «4», «3», «2» «1» (в таблице 1 стоит «0»).

Просуммировав уровни критериев полученного при оценке сочетания и разделив их сумму на общее количество критериев, получим среднюю оценку:

$$(6 + 5 + 4 + 3 + 3 + 6 + 6 + 4 + 4 + 10) / 10 = 5,1.$$

Она будет соответствовать отметке «5», так как располагается в интервале наибольших баллов оценок для соответствующих отметок – свыше 4,3 и до 5,5.

Такой подход к определению отметки по многокритериальной оценке имеет недостатки. Например, он предполагает равную существенность влияния всех критериев на среднюю оценку и на отметку.

Таблица 2

Уровни критериев оценки, соответствующие баллам отметки

№ п/п критерия	Уровни критериев оценки, соответствующие баллам отметки										Количество уровней
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
1	10	9	9	7	6	5	4	3	2	1	9
2	10	10	8	8	6	5	5	5	2	1	6
3	10	10	8	8	8	5	4	3	2	1	7
4	10	9	8	7	6	6	4	3	2	2	8
5	10	9	8	7	6	6	4	3	2	2	8
6	10	9	8	8	6	6	6	3	2	1	7
7	10	9	9	9	6	6	4	3	2	2	6
8	10	9	8	8	6	6	4	3	3	1	7
9	10	9	8	7	6	5	4	4	4	4	7
10	10	10	10	10	10	5	4	3	3	1	5
Наибольшие баллы оценок	10	9,3	8,4	7,9	6,6	5,5	4,3	3,3	2,4	1,6	

Почему бы не учесть их разное влияние с помощью весовых коэффициентов, а при работе экзаменационных комиссий применять весовые коэффициенты и для оценок экспертов, как это предлагают сделать авторы [2]? Кому-то может не понравиться цифровая кодировка уровней критериев. Кто-то скажет, что интервал оценок между «7» и «8» значительно меньше, чем между остальными соседними баллами отметки. Критиковать предложенный подход можно и дальше. Но лучше дать четкие правила применения десятибалльной шкалы оценок в ППА.

Для второго варианта выставления отметки по «новому» можно выбрать наиболее существенными, например, два критерия: 5 – «способность принимать правильные решения» с уровнями (2_5 – наименьший уровень (нет критерия); 3_5 – некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач; 4_5 – умение решать типовые задачи под руководством преподавателя; 6_5 – способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы; 7_5 – свободное владение типовыми решениями в рамках учебной программы; 8_5 – способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в рамках учебной программы; 9_5 – способность самостоятельно решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы; 10_5 – выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации); 8 – «самостоятельность и творчество работы на практических и лабораторных занятиях» с уровнями (1_8 – наименьший уровень (нет критерия); 3_8 – пассивность на практических и лабораторных занятиях; 4_8 – работа под руководством преподавателя на практических и лабораторных занятиях; 6_8 – самостоятельная работа на практических и лабораторных занятиях; 8_8 – активная самостоятельная работа на практических и лабораторных занятиях; 9_8 – систематическая активная самостоятельная работа на практических и лабораторных занятиях; 10_8 – творческая самостоятельная работа на практических и лабораторных занятиях).

При выставлении отметки за определенное сочетание уровней этих критериев ее балл может соответствовать среднему значению между соответствующими уровнями. Например, только за уровни двух критериев из ранее предложенного сочетания: за 3_5 «не-компетентность в решении стандартных (типовых) задач» – «3» и за 4_8 «работа под руководством преподавателя на практических и лабораторных занятиях» – «4», средняя оценка будет «3,5» балла. Она будет соответствовать отметке «4», так как располагается в интервале средних оценок – свыше 3,3 и до 4,3 (включительно). Разница между отметками получилась в один балл. Если же при оценке руководствоваться только своими «впечатлениями» от примерно одинаковых ответов разных студентов, то преподаватель может оценивать их с разностью в 2–3 балла. Еще больший разброс в баллах может быть у разных преподавателей (экспертов), работающих в комиссиях. Это хорошо видно при выставлении отметок членами государственных комиссий.

Третий вариант применяют тогда, когда любые способы оценки дают отметки у всей группы студентов такие, что их среднее значение оказывается ниже планового. Тогда, зная, какое среднее должно быть, с учетом или без учета многих критериев повышают первоначальные отметки. Так, ранее определенная «4» или «5» может стать более высокой отметкой.

Выводы:

1. В сложившихся условиях системы образования в вузах присутствуют расхождения между баллами оценки и отметки.

2. Десятибалльная шкала оценок повышает возможности многокритериальной оценки учебной деятельности студентов и внедрения инновационных образовательных программ и в то же время увеличивает тенденцию к непропорциональному повышению доли высших отметок при субъективной заинтересованности преподавателей в этом путем выбора более или менее значимых критериев оценки.

3. Для повышения эффективности применения десятибалльной шкалы оценок в ППА требуется ее корректировка и четкая регламентация.

Список использованных источников

1. Правила проведения аттестации студентов и курсантов при освоении содержания образовательных программ высшего образования: постановление М-ва образования Респ. Беларусь. – Минск, 2011.
2. Макаров, А. В. Проектирование и реализация стандартов высшего образования / А. В. Макаров, В. Т. Федин. – Минск: РИВШ, 2013.
3. Методические рекомендации по разработке и внедрению системы оценки качества обучения по инновационным образовательным программам / А. Г. Шмелев [и др.]. – М., 2007.
4. Щербаков, С. А. Оценка и отметка в вузе / С. А. Щербаков // Проблемы современного образования в техническом вузе: материалы IV Респ. науч.-метод. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения П. О. Сухого, Гомель, 29–30 окт. 2015 г. – Гомель: ГГТУ им. П. О. Сухого, 2015. – С. 210–212.

Особенности адаптации студентов-первокурсников к обучению в медицинском вузе

Е. В. Воронко,
старший преподаватель
кафедры психологии и педагогики,

Т. М. Шамова,
декан медико-психологического факультета,
доктор медицинских наук профессор,

И. П. Богданович,
проректор по учебно-воспитательной работе,
кандидат медицинских наук доцент,

В. И. Воронец,
заместитель декана медико-психологического
факультета по воспитательной работе, старший
преподаватель кафедры русского и белорусского языков;
Гродненский государственный медицинский университет

Высшее образование в современных условиях рассматривается как ведущий фактор социального развития личности. Как показывают результаты маркетинговых исследований, большинство абитуриентов Гродненского государственного медицинского университета (ГрГМУ) выбирают медицину в качестве будущей сферы деятельности сознательно: $90,5 \pm 1,27\%$ обосновывают свой выбор интересом к профессии, каждый 10-й ($10,5 \pm 0,7\%$) желает продолжить медицинскую династию, $9,6 \pm 0,57\%$ привлекает востребованность специалистов и гарантированное трудоустройство. Лишь $2,82 \pm 0,42\%$ абитуриентов приходят в медицинский вуз по настоятельной рекомендации родителей. При выборе вуза учитываются качество образования ($67,1 \pm 1,76\%$), высокая квалификация профессорско-преподавательского состава ($34,4 \pm 1,69\%$) и хорошая учебно-материальная база ($36,02 \pm 1,64\%$). Немаловажными факторами являются престиж ($24,7 \pm 0,49\%$) и высокий рейтинг ($16,7 \pm 1,46\%$) вуза. Каждый пятый абитуриент выбирает учреждение образования с учетом рекомендаций друзей и знакомых ($20,6 \pm 0,64\%$). Проходной балл в медицинские университеты страны остается традиционно высоким. Таким образом, большинство первокурсников приходят в медицинский вуз полными стремлений и возможностей для осуществления своей мечты.

Студенческий возраст благоприятен для профессиональной подготовки и обучения: психические процессы (восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции, чувства) и физические функции находятся на пике развития. Однако для эффективности педагогического процесса важным представляется сохранение физического и психологического здоровья у всех субъектов образовательного процесса, в частности студентов. Адаптации первокурсников к изменившимся условиям

жизни и процесса обучения на медико-психологическом факультете ГрГМУ традиционно придается большое значение. Ежегодно проводится изучение морально-психологического климата в студенческих группах с помощью опросника, который включает вопросы, касающиеся наличия лидеров и друзей в студенческом коллективе, причин конфликтных ситуаций и путей их разрешения. Несмотря на то, что студенты в основном довольны общим морально-психологическим климатом в группе (средняя оценка по десятибалльной шкале – $8,2 \pm 0,52$), $78,6\%$ обучающихся отмечают наличие конфликтных ситуаций, причиной которых в подавляющем большинстве случаев считают «разные характеры» однокурсников.

В целях улучшения адаптации на факультете был введен институт кураторства академических групп первого курса студентами-старшекурсниками. Для решения проблем межличностного взаимодействия кураторами первокурсников проводятся адаптационные тренинги, основная цель которых – формирование ценностных установок студента высшей школы, социально-психологическая адаптация в университете. Студенты высоко оценивают помощь старших коллег.

Проведенное в сентябре 2016 г. анкетирование студентов первого курса медико-психологического факультета ГрГМУ подтвердило наличие таких стрессогенных факторов, как проблемы адаптации, проблемы межличностных отношений, эмоциональное напряжение, неумение рационально организовать свое время, ситуации тестирования, коллоквиумов и экзаменов.

Значительная часть студентов (31 из 35) в качестве основных трудностей в начале студенческой жизни указывает на нехватку времени, сна и неумение организовать свой день. Треть респондентов сослались на трудности запоминания большого объема информации, большую нагрузку и проблемы с поиском нужной информации. На проблемы социально-бытового характера указали девять человек.

Основные проблемы адаптации связаны с включением в образовательный процесс вуза. Для их решения в рамках психологического сопровождения проводится воспитательное мероприятие «Тайм-менеджмент для первокурсника», основная цель которого – освоение техник организации учебной и внеучебной деятельности для повышения эффективности самоорганизации. Преподаватели кафедры психологии и педагогики ГрГМУ, разработавшие мероприятие, подробно рассказывают о том, как нужно организовывать, планировать и выполнять текущие дела, совместно со студентами пробуют составить распорядок дня и список дел на примере одной учебной недели. На мероприятии присутствуют студенты-второкурсники, которые делятся своим опытом в организации деятельности.

Как известно, необходимое условие полноценного функционирования и развития человека – психологическое здоровье, основой которого, как отмечает И. В. Дубровина, является полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза, внимание к внутреннему миру человека, его интересам, уверенности или неуверенности в своих силах, отношениям с окружающим миром, людьми, общественными событиями [1, с.18]. Психологическое здоровье делает личность самодостаточной, способной понимать и принимать себя, развиваться в контексте взаимодействия с окружающими людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реалий окружающего мира [1, с. 8]. Оно во многом определяет реализацию физических и духовных потенций человека, его благополучие [2]. Его необходимо также рассматривать через призму представлений будущих специалистов о себе, развитие профессионального самосознания, повышение адаптивных возможностей психической саморегуляции, создание позитивных образов и перспектив профессионального и личностного будущего, формирование позитивного самоотношения [3].

Динамический характер психологического здоровья подчеркивает О. В. Хухлаева, выделяя такие его характеристики, как способность к внутренней и внешней саморегуляции, причем внешняя саморегуляция обеспечивает возможность адекватной адаптации к благоприятным и неблагоприятным условиям окружающей среды, наличие позитивных образов собственного Я и Другого, владение рефлексией как средством самопознания, наличие потребности в саморазвитии [4, с. 2–3]. Эти характеристики обеспечивают гармонию между различными сторонами личности человека, между человеком и обществом, возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности [4, с. 2] и позволяют определить три уровня психологического здоровья:

- креативный (устойчивая адаптация к среде, наличие резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активное творческое отношение к действительности, наличие созидательной позиции);
- адаптивный (адаптированность к социуму, повышенная тревожность);
- дезадаптивный (стремление приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям либо стремление подчинить окружение своим потребностям) [4, с.12].

Одним из параметров, позволяющих оценить уровень психологического здоровья, является тревожность. Для изучения ситуативной тревожности как показателя актуального состояния, отражающего приспособительную реакцию личности на действие стресс-факторов и личностной тревожности как свойства личности, определяющего индивидуальные особенности реагирования на фрустрацию, было проведено исследование с использованием шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера, адаптированной, модифицированной и стандартизированной Ю. Л. Ханиным. Шкала самооценки состоит из двух частей, раздельно оценивающих ситуативную (реактивную) (СТ) и личностную (ЛТ) тревожность.

В исследовании приняли участие 12 юношей и 33 девушки первого курса медико-психологического факультета ГрГМУ. Наименьший показатель уровня СТ и ЛТ студентов составил 21 балл, наибольший – 66 баллов. Исходя из показателей шкалы, презентуем следующее распределение результатов.

• *По шкале ситуативной тревожности:* 29 респондентов получили оценки в пределах 46–66 баллов и были отнесены к группе с высоким уровнем тревожности; 12 – к группе с умеренным уровнем тревожности (31–45 баллов). Поскольку исследование проводилось в начале учебного года (в сентябре), повышенный уровень тревожности мог быть эмоциональной реакцией на учебную ситуацию. Четыре респондента имели оценки в пределах 21–30 баллов и были отнесены к группе с низким уровнем тревожности, что может сказываться на результатах деятельности. Определенный уровень тревожности является необходимым условием успешности деятельности.

• *По шкале личностной тревожности:* 24 респондента получили оценки в пределах 46–62 балла и были отнесены к группе с высоким уровнем ЛТ. Известно, что очень высокая ЛТ прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, эмоциональными срывами, психосоматическими заболеваниями. 19 респондентов были отнесены к группе с умеренным уровнем тревожности. Два респондента имели оценки в пределах 21–31 балл и составили группу с низким уровнем тревожности.

Представленные результаты демонстрируют, что высокие значения СТ, отражающей приспособительную реакцию личности на действие стресс-факторов, и, особенно, высокие значения показателя ЛТ, определяющей индивидуальные особенности реагирования на фрустрацию, свидетельствуют о низкой стрессоустойчивости студентов. Основу психологического здоровья личности составляет способность к саморегуляции, обеспечивающей благополучие эмоциональной сферы личности, что для первокурсников пока недоступно. Именно поэтому их психологическое сопровождение в образовательном процессе крайне необходимо и реализуется в рамках комплекса мероприятий, проводимых со студентами в ГрГМУ.

Список использованных источников

1. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Академия, 1995. – 170 с.
2. *Маришук, Л. В.* Психологическое здоровье субъектов образовательного процесса – цель психологического сопровождения / Л. В. Маришук, Е. В. Воронко // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст. / РИПО, Центр учебной книги и средств обучения; отв. ред. О. С. Попова. – Минск, 2015. – С. 287–297.
3. *Карнелович, М. М.* Профессиональное самоотношение и смыслы профессиональной деятельности будущих психологов сфер образования и здравоохранения / М. М. Карнелович // Педагогическая наука и образование. – 2016. – № 4. – С. 41–47.
4. *Хухлаева, О. В.* Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О. В. Хухлаева. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

Скарбніца вопыту

Опыт применения технологий информационного менеджмента в образовательной деятельности Геологического музея

Е. Ю. Трацевская,

доцент кафедры геологии и географии,
кандидат геолого-минералогических наук доцент,
Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины

Геологический музей Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины является публичным (общедоступным) идеологическим, учебно-научным, научно-просветительным подразделением кафедры геологии и географии, а также государственным хранилищем минеральных объектов и памятников естественной истории, представляющих историческую и познавательную ценность. Его деятельность носит двоякий характер: с одной стороны, выполняет образовательные функции, с другой – ориентирован на посетителей всех возрастов, социальных групп и т. д. с целью изучения и лучшего понимания окружающей природы, ее рационального использования и наслаждения ее красотой.

Для создания дополнительных возможностей развития образовательной и научной деятельности, а также эффективной конкуренции на рынке образовательных, туристических услуг и услуг досуга работа музея базируется на использовании новых технологий, например, технологий музейного информационного менеджмента. Менеджмент в данном случае рассматривается как теория и практика управления музеем и коллективом преподавателей, работающих в нем.

Информационным менеджментом называют два вида деятельности [2]: управление информационными ресурсами и управление с помощью информации. Они различаются по трем основным параметрам [2]: объекту управления, используемым инструментам и типу технологий.

В первом случае объектом управления выступает сама информация, т. е. сведения, являющиеся объектом хранения, переработки и передачи. Главным средством достижения результатов становятся не финансовые, технические или человеческие ресурсы, при безусловном сохранении их значимости, а информационное обеспечение [2]. Материальными носителями информации в музее, предназначенными для общественного пользования, являются рекламные проспекты и буклеты, интернет-сайт, презентации и т. п.

Экспозиция Геологического музея рассчитана на широкий круг посетителей. Экскурсии проводят не профессиональные экскурсоводы, а преподаватели кафедры, основываясь на своем педагогическом

опыте, профессиональных геологических знаниях и интуиции. Поэтому представляется важным целенаправленное использование индивидуальных профессиональных особенностей преподавателя, которые наилучшим образом реализуются при проведении экскурсий для той или иной категории посетителей музея.

Второй вид деятельности заключается в исследовании возможности через выстраивание информационных потоков оказывать воздействие на социальные процессы [2]. Информация, ее материальные носители и формы ее предоставления выступают здесь инструментом деятельности. Объектом же являются всевозможные ситуации, складывающиеся в различных группах общественности. Таким образом, управление с помощью информации направлено в первую очередь на социум [2]. Цель такого рода деятельности заключается в использовании информационных технологий для оказания влияния на процессы, протекающие в обществах, вызов социальных эффектов.

Для успешного управления развитием деятельности музея на определенном этапе проводится анализ материалов о проделанной работе и на основании полученных результатов корректируются планы дальнейшей работы.

Так, за период с 2009 по 2016 гг. музей посетили: учащиеся средних школ, гимназий, участники команды республиканской олимпиады по географии и т. п. (60,8 %); студенты вузов (23,7 %); учащиеся лицеев и техникумов (6,1 %); слушатели Института повышения квалификации и переподготовки кадров (учителя средних школ) (5,5 %); представители различных организаций, подразделений Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины и других вузов, участники конференций и т. д. (2,3 %); зарубежные гости (0,9 %); пенсионеры (0,9 %).

Учащиеся средних школ. Школьная аудитория в музее делится по возрастному признаку на экскурсантов младшего и старшего школьного возраста. Учащиеся школ посещают музей, потому что им интересно увидеть музейные коллекции, получить новые знания или впечатления, «подняться над обыденностью», провести время с другом или подругой в непривычной обстановке. Кроме того, экскурсия может быть предусмотрена учебной программой по географии.

Немецкий ученый Г. Фройденталь сформулировал совокупность требований к проведению занятий в музее, актуальных и сегодня [1]: каждое посещение музея – это занятие, и оно должно иметь конкретную цель; школьный учитель, школьники и преподаватель

кафедры должны осознавать, что посещение музея – не развлечение, а серьезная работа, поэтому к нему нужно готовиться; посещать музей нужно после предварительной подготовки и в процессе школьных занятий, когда дети не устали и готовы к восприятию; следует отказаться от обзорных экскурсий «как безумно тяжелых не только для сознания школьника, но и взрослого»; отбирать экспонаты для экскурсионного показа нужно в соответствии с целевым назначением экскурсии; итогом посещения музея должна быть самостоятельная работа старшеклассников, например, сочинение на тему увиденного.

Основной формой работы в Геологическом музее является экскурсия, а новыми для нас формами, которые хорошо зарекомендовали себя в работе, – музейный урок и мастер-класс.

Особенность музейного урока заключается в реализации задач школьного образования в образовательной среде музея. К примеру, старший преподаватель кафедры О. К. Абрамович для учащихся 5–6-х классов средних школ проводит совместно со школьными учителями урок «Удивительный мир камня». Вначале университетский и школьный педагоги определяют круг общих интересов, согласовывают программу и конспект урока. Затем проводится предварительное занятие, на котором школьникам разъясняется, на что нужно обратить внимание в Геологическом музее и как увиденное связано со школьным материалом. После этого О. К. Абрамович проводит экскурсию в музей, а по ее окончании – итоговое занятие, на котором учащиеся устно отвечают на вопросы, связанные с темой урока.

Главной особенностью работы с учащимися старших классов является профорориентационная работа [3], нацеленная на помощь школьнику в выборе направления и места дальнейшего обучения.

За вышеуказанный период Геологический музей посетили учащиеся 38 школ г. Гомеля и 11 школ Гомельской области, всего более 2250 человек.

В настоящее время по специальности «Геология и разведка месторождений полезных ископаемых» учится 74 студента из гомельских школ. При сравнении статистических данных о количестве студентов и количестве посещений геологического музея учащимися выявлены четыре группы школ. Первая – выпускники учатся по геологической специальности и школьники на экскурсии в музей ходят регулярно. Вторая – школьники посещают музей систематически и довольно часто, но в университет по данной специальности не поступают. Третья – студенты-выходцы из школы учатся, а посещений музея не отмечено. Четвертая – школьники музей не посещают и по геологической специальности не обучаются.

Для увеличения посещаемости преподаватели кафедры концентрируют свои усилия на более тесной работе с учителями школ первых двух групп, а для расширения аудитории – третьей и четвертой, уча-

щиеся которых музей еще не посещали. Возможно, учителя и учащиеся этих школ не знают о его существовании, не представляют, что происходит в нем; чувствуют себя необразованными и стесняются этого, поэтому не становятся его посетителями. В этих случаях особая роль отводится так называемым «завоевательным» стратегиям, которые направлены на информирование потенциальной аудитории и рекламу музейного предложения.

Чтобы школьники чувствовали себя в музее спокойно и уверенно, на кафедре разработаны и переиздаются рекламные проспекты и буклеты; на сайте кафедры размещена реклама Геологического музея, паспорт специальности, материалы для абитуриентов; имеется фотоальбом, включающий фотографии лучших студентов, выпускников кафедры, достигших выдающихся результатов в своей профессии, объектов практики и т. д.

В нашей работе как музейных педагогов возникло противоречие: с одной стороны, лучшим партнером музея является школа, с другой – работа преподавателей кафедры в недостаточной степени адресована школьному учителю. Следует отметить, что у нас созданы тематические презентации, печатные материалы по профорориентационной работе, адресованные учителям. В перспективе можно создать фонд или комплект наглядных пособий, организованных по типу «музея в чемодане», для их последующего предоставления учителю (музейные предметы из запасных фондов – образцы минералов, горных пород и т. п.), разработать информационно-методические и справочные материалы, информационные бюллетени о коллекциях, экскурсиях и других формах работы с краткими аннотациями; справочные издания общего характера, раскрывающие содержание музейных экспозиций и программ работы со школьниками; специальные материалы, адресованные учителю-предметнику, содержащие информацию по конкретной теме, а также творческие задания для самостоятельной работы учащихся в музее (рабочие тетради, простейшие определители минералов и др.).

Студенты вузов. За рассматриваемый период музей посетило около 1000 студентов нашего университета и других вузов г. Гомеля. Из них 18 % приходится на студентов специальности «Геология и разведка месторождений полезных ископаемых», еще 18 % – специальности «География» и 64 % – других специальностей. Таким образом, студенты, профессиональные интересы которых не связаны напрямую с геологией, проявляют большой интерес к музейной экспозиции, что способствует лучшему пониманию природы и, по-видимому, доставляет им эстетическое удовольствие.

Преподавая дисциплины геологического содержания, преподаватели кафедры используют музей для повышения эффективности учебного процесса. Так, например, студенты первого курса посещают Геологический музей во время лабораторных занятий

по теме «Физические свойства минералов» (дисциплина «Общая геология»). В ходе занятия преподаватель сначала обращается к тематической витрине, в которой на довольно редких музейных образцах продемонстрированы основные физические свойства минералов – цвет, блеск, прозрачность, спайность, формы нахождения минералов в природе и др., а затем на примерах систематической коллекции показывает характерные особенности того или иного минерала, используемые для его диагностики. На музейных образцах многие свойства минералов видны более четко, по сравнению с рабочими коллекциями. Каждое посещение музея рождает у них массу вопросов, стимулирует познавательную деятельность, пробуждает интерес к минералогии.

В результате проведенного анализа вырисовывается еще один аспект работы музея – создание специализированных программ, например, для работы с разными категориями посетителей, в первую очередь профориентационной программы для школьников и программ для студентов, обучающихся по специальности «Геология и разведка месторождений полезных ископаемых».

Таким образом, в музейном информационном менеджменте эффективным представляется как управление информационными ресурсами, так и управление с помощью информации. Технологии музейного информационного менеджмента позволяют развить образовательную деятельность преподавателей кафедры, что повышает эффективность профориентационной деятельности. Необходима тесная работа с учителями школ для расширения аудитории посещения музея.

Одним из важнейших аспектов дальнейшей работы, на наш взгляд, является создание специализированных программ для целевых категорий посетителей, в первую очередь профориентационной программы для школьников и программ проведения занятий по различным дисциплинам для студентов, обучающихся по специальности «Геология и разведка месторождений полезных ископаемых».

Список использованных источников

1. *Воронович, В. М.* Музейная педагогика / В. М. Воронович // Интернет-ресурсы «Исследовательская работа как форма внеклассной деятельности учащихся». – URL: <http://karpinsk-edu.ru>.
2. *Зотова, Э.* Технологии информационного менеджмента партнерских организаций в сфере культуры / Э. Зотова // Музейная коммуникация: модели, технологии, практики. – М., 2010. – С. 7–24.
3. *Трацевская, Е. Ю.* Роль геологического музея в профессиональном просвещении школьников / Е. Ю. Трацевская // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: подготовка специалистов в контексте современных тенденций в сфере высшего образования: материалы Респ. науч.-метод. конф. – Гомель, 2014. – С. 198–202.
4. *Юхневич, М.* Главный игрок на поле музейной коммуникации / М. Юхневич // Музейная коммуникация: модели, технологии, практики. – М., 2010. – С. 108–123.

Прызначэнні

12 мая 2017 г. Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко согласовал назначение С. Б. Репкина на должность ректора Белорусского государственного университета физической культуры



Репкин Сергей Борисович родился в 1978 г. в г. Бресте. В 1998 г. окончил Республиканское училище олимпийского резерва по специальности «Физическая культура и спорт», в 2004 г. – Белорусский государственный экономический университет по специальности «Экономика и управление на предприятии». В 2004 г. поступил в аспирантуру.

В 2008 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему «Экономическая оценка человеческого капитала и эффективность его использования инвестором в игровых видах спорта». В 2011 г. присвоено ученое звание доцента.

В октябре 2012 г. поступил в докторантуру (тема докторской диссертации «Экономика игровых видов спорта в Республике Беларусь: стратегия развития и организационно-методический инструментарий ее реализации»).

Трудовую деятельность начал в 1999 г. тренером-преподавателем Республиканской специализированной детско-юношеской школы олимпийского резерва по гандболу и теннису.

С 2004 по 2009 гг. работал преподавателем, доцентом кафедры физической культуры и экономики спорта Белорусского государственного экономического университета. С 2009 по 2017 гг. возглавлял указанную кафедру.

Является заместителем председателя ОО «Белорусская федерация гандбола». Кандидат в мастера спорта по гандболу. Судья международной категории по гандболу.

Входит в состав Экспертного совета Национального олимпийского комитета Республики Беларусь.

Олимпиада — индикатор уровня подготовки студентов в области оптотехники

Н. К. Артюхина,

профессор кафедры «Лазерная техника и технология»,
доктор технических наук,

Н. В. Кулешов,

заведующий кафедрой «Лазерная техника и технология»,
доктор физико-математических наук;
Белорусский национальный
технический университет

Интеллектуальный потенциал нации — один из основных стратегических ресурсов экономического и социального развития страны. Наше государство уделяет пристальное внимание вопросам его развития и рационального использования. Государственная поддержка, важнейшим элементом которой является специальный фонд Президента Республики Беларусь, дает возможность талантливым молодым людям чувствовать себя увереннее и стимулирует их к дальнейшим научным достижениям.

Одним из приоритетных направлений работы системы органов образования является олимпиадное движение, которое служит выполнению задачи по эффективной подготовке современных специалистов творческого типа на основе неразрывной связи образовательного процесса с научными исследованиями, предпринимательской и инновационной деятельностью на всех этапах обучения.

К основным целям олимпиады по специальности можно отнести:

- повышение престижности указанной специальности и привлечение большего количества абитуриентов;
- привлечение интереса к специалистам со стороны предприятий и фирм с различной формой собственности;
- совершенствование методик учебной и самостоятельной работы студентов;
- формирование более глубоких знаний в избранной области;
- развитие творческого потенциала и активности личности студентов;
- поддержка одаренных студентов и формирование кадров.

Олимпиады по направлению подготовки 200200 «Оптотехника» проводятся в Российской Федерации (в Санкт-Петербурге) с 2005 г. на базе Университета информационных технологий механики и оптики (ИТМО). Основной задачей Всероссийской олимпиады (ВСО) по оптотехнике является развитие творческих способностей и стимулирование интереса студентов к теоретическим и практическим вопро-

сам оптического приборостроения, приобретение навыков выполнения работ в профессиональной сфере.

В период с 2005 по 2010 гг. для участия в заключительном III туре олимпиады, кроме команд ведущих технических вузов Российской Федерации, приглашались команды вузов из стран СНГ, осуществляющих подготовку по специальностям «Лазерная техника и лазерные технологии», «Оптико-электронные приборы и системы».

Интерес представляет спектр команд вузов — участников ВСО (2005–2010 гг.):

1. Московский физико-технический институт (государственный университет) (МФТИ).
2. Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (МГТУ).
3. Сибирская государственная геодезическая академия (СГГА).
4. Национальный исследовательский университет информационных технологий механики и оптики (НИУ ИТМО).
5. Московский государственный университет геодезии и картографии (МИИГАиК).
6. Санкт-Петербургский государственный университет кино и телевидения (СПб ГУКиТ).
7. Ижевский государственный технический университет (ИжГТУ).
8. Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С. П. Королёва (национальный исследовательский университет) (СГАУ).
9. Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» имени В. И. Ульянова (Ленина) (ЛЭТИ).
10. Национальный исследовательский Томский политехнический университет (НИ ТПУ).
11. Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт» (КПИ).
12. Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко.
13. Казанский государственный технический университет имени А. Н. Туполева (КГТУ).
14. Волгоградский государственный университет (ВолГУ).
15. Томский государственный университет (ТГУ).
16. Северо-Западный государственный заочный технический университет (СЗТУ).
17. Новосибирский государственный технический университет (НГТУ).
18. Белорусский национальный технический университет (БНТУ).

Численность студентов вузов — участников трех туров шести прошедших ВСО по оптотехнике — составила 816 студентов.

Положения и регламент проведения студенческих олимпиад по оплотехнике из года в год совершенствуются и адаптируются к текущим реалиям; они базируются на Приложении № 4 к приказу Рособразования от 31.03.2008 г. № 261.

В настоящее время организатором олимпиады является факультет лазерной и световой инженерии Университета ИТМО. В олимпиаде участвуют вузы, осуществляющие подготовку студентов, обучающихся по укрупненной группе направлений подготовки высшего образования 12.00.00 «Фотоника, приборостроение, оптические и биотехнические системы и технологии» (направления: «Приборостроение», «Оплотехника», «Фотоника и оптоинформатика», «Биотехнические системы и технологии», «Лазерная техника и лазерные технологии», «Электронные и оптико-электронные приборы и системы специального назначения»).

Вузы из стран СНГ теперь имеют право представлять участников только вне конкурса в личном первенстве.

В Беларуси подготовка инженеров по направлению «Оплотехника» в настоящее время осуществляется кафедрой «Лазерная техника и технология» приборостроительного факультета (ПСФ) БНТУ. На кафедре ведется подготовка инженеров для специализаций: «Оптические и оптико-электронные приборы и комплексы», «Лазерные системы и технологии», «Светотехника и источники света» для работы на предприятиях Республики Беларусь, разрабатывающих и выпускающих современные оптико-электронные и лазерные приборы и комплексы в военном деле (аппаратура наведения и наблюдения), в медицине (диагностирование и лечение), в производстве (технология и контроль изделий), в ТВ и видеотехнике, кино-, фото-, аэрофото-, геодезии, космической технике и других областях. Основное внимание при подготовке уделяется вопросам конструирования приборов, методам расчета оптических систем, технологии оптического производства, современным лазерным технологиям, включая технологии получения новых материалов и источников излучения.

За годы проведения ВСО команды БНТУ приобрели опыт как очного, так и заочного участия и всегда занимали высокие места в общекомандном первенстве. Довольно высокие места команд были отмечены в пяти благодарственных письмах ректора Университета ИТМО В. Н. Васильева на имя ректора БНТУ Б. М. Хрусталева.

В 2009 г. команда под руководством профессора кафедры Н. К. Артюхиной получила диплом, кубок (3-е место) и была награждена премиями специального фонда Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов.

В 2013 г. команда БНТУ в теоретическом этапе заняла 2-е место, участники получили дипломы, медаль и также стали лауреатами фонда Президента Республики Беларусь.

На ВСО наши студенты представляли Беларусь, БНТУ, ПСФ, кафедру «Лазерная техника и технология». Презентация всегда высоко отмечалась участниками и организаторами.

В 11-й ВСО по оплотехнике, которая состоялась 27–29 мая 2016 г., участвовал в личном зачете студент 5-го курса ПСФ БНТУ Василевич Александр (руководитель – доктор технических наук, профессор кафедры Н. К. Артюхина). Он получил диплом (2-е место), благодарности от ректора Университета ИТМО и был номинирован на премию специального фонда Президента Республики Беларусь.

Особенностью последней олимпиады явилось то, что кроме теоретического тура (решения задач) был включен практический тур – проведение экспериментов в лаборатории. К примеру, наш участник имел пять практических заданий:

- измерение частотно-контрастной характеристики исследуемого объектива;
- изучение параметров излучения импульсного волоконного лазера, который используется для гравировки, реставрации и очистки поверхностей материалов (лазерный луч управлялся специальной программой, при работе звучала музыка);
- описание набора оптических деталей (линзы, призмы, призмы с крышкой, очковые линзы, светофильтры и др.);
- исследование пирометра;
- опыт с анизотропными кристаллами на коноскопе.

По результатам участия в ВСО «Оплотехника-16» в газете «Вести БНТУ» была опубликована статья А. В. Василевича «Оптика не знает границ» (№ 16, 2016), которая вызвала у студентов живой интерес. Итоги олимпиады и фотографии были опубликованы и размещены на страницах сайта <http://de.ifmo.ru>; там же представлена информация о ВСО «Оплотехника-16»: документы, регламент и порядок проведения.

Таким образом, олимпиады по оплотехнике стали своеобразным индикатором уровня подготовки специалистов нашего вуза в области оптического приборостроения, не уступающего уровню ведущих оптических вузов Российской Федерации. Наиболее значимым результатом олимпиад является вклад в подготовку высококлассных специалистов – оптотехников, востребованных в ведущих организациях Беларуси. Практически все выпускники, участвовавшие в олимпиадах, нашли свое применение по полученной специальности и трудятся в престижных организациях страны, причем имеются специалисты, получившие степень магистра технических наук и окончившие аспирантуру.

Подготовка к олимпиадам за счет использования современных программных продуктов, проведения НИРС и самостоятельной работы совершенствует качество подготовки специалистов, вырабатывает мотивацию профессионального роста студентов.

Совершенствование подготовки управленческих кадров в БССР в годы первой пятилетки

В. И. Яковчук,
профессор кафедры государственного строительства
и управления, доктор исторических наук,
Академия управления при Президенте
Республики Беларусь

В 1928 г. Советский Союз приступил к активному строительству социализма, основными направлениями которого были провозглашены индустриализация и коллективизация страны. Реализация столь масштабных планов проходила в сложной международной обстановке. В 1929 г. государства Запады столкнулись с небывалым экономическим кризисом, который продолжался до 1933 г. и привел к падению производства в капиталистических государствах, росту безработицы, обострению внутригосударственных социальных и межгосударственных политических противоречий. Стала шириться протестная борьба трудящихся за свои права, что активизировало силу реакции, проявившуюся в установлении в некоторых странах фашистских режимов, подавлении прокоммунистических выступлений, развязывании военных конфликтов.

Ведущее место в строительстве социализма отводилось индустриализации, а в ней – развитию тяжелой промышленности как основы экономической независимости и могущества страны. В мае 1929 г. IX съезд Советов БССР принял первый пятилетний план развития народного хозяйства республики, составленный на основе задания общесоюзного плана. Как известно, благодаря усилиям коммунистической партии, белорусского правительства, трудовой активности белорусского народа первый пятилетний план в БССР, как и во всей стране, был выполнен досрочно. Ежегодно вводились в строй десятки новых фабрик и заводов, перестраивались и оснащались новым оборудованием старые предприятия, которые в разы увеличивали свои мощности. Коренным образом менялся их технический уровень. В новом строительстве все больше места занимали сооружение предприятий машиностро-

тельной, топливной, металлообрабатывающей, химической отрасли, производство строительных материалов.

В сельском хозяйстве основной задачей являлось значительное расширение коллективных хозяйств. Хотя сельское хозяйство республики к 1926 г. было восстановлено, а в 1927 г. превзошло довоенный уровень, все же оно не могло в полной мере обеспечить быстро растущее городское население продуктами питания, а промышленность – сырьем.

В области культурного строительства планировалось ввести всеобщее начальное обучение, ликвидировать неграмотность, поднять культурный уровень населения. Реализация задач социалистического строительства логично ставила на повестку дня вопрос кадрового обеспечения.

Белорусское правительство своей первоочередной задачей видело ликвидацию неграмотности и малограмотности взрослого населения, обеспечение широкой подготовки специалистов и формирование интеллигенции, организацию идейно-политического воспитания граждан в духе социализма и подъем их культурного уровня. С переходом к индустриализации и коллективизации возросла потребность в инженерно-технических кадрах для экономики БССР, высококвалифицированных управленцев для государственного аппарата и иных организаций. Однако существовавшие в 1928 г. высшие учебные заведения (Коммунистический университет Беларуси имени В. И. Ленина, Белорусский государственный университет, Белорусская государственная сельскохозяйственная академия в Горках, Витебский ветеринарный институт) не могли обеспечить таких масштабных потребностей в специалистах [1, с. 267].

По данным историка Н. С. Шавельской, за годы первой пятилетки в БССР было создано 28 высших учебных заведений. На развитие высшего образования советское правительство выделило 72 млн руб., из них 41,7 млн руб. – на капитальное строительство. Особое внимание было уделено созданию индустриально-технических вузов. Если в 1930 г. в БССР не было ни одного технического вуза, то уже в 1930–1931 гг. создано пять самостоятельных технических вузов, в том числе Минский химико-технологический институт (создан на базе химико-технологического факультета Белгосуниверситета), Минский станкостроительный институт, Гомельский механический институт. В 1931 г. в Гомеле был открыт лесотехнический институт. В том же году в связи с возросшими потребностями народного хозяйства в инженерах-энергетиках в г. Минске создано еще два вуза: энергетический и электромеханический институты, которые в 1933 г. в связи с открытием Белорусского политехнического института были объединены в один крупный индустриально-технический вуз. В 1931 г. в республике уже насчитывалось 32 вуза вместе четырех в 1926–1927 гг., в том числе 8 индустриально-технических, 8 сельскохозяйственных, 4 социально-экономических [2, с. 9].

К концу первой пятилетки в республике было создано пять педагогических институтов. В БССР в 1932 г. число вузов увеличилось в восемь раз по сравнению с 1926–1927 гг., а число студентов выросло с 4,6 тыс. в 1926–1927 гг. до 13,5 тыс. в 1932 г. Высшими учебными заведениями было подготовлено свыше 7 тыс. специалистов. Только в 1930 г. вузы БССР выпустили 1799 специалистов, из них 475 врачей, 273 инженера, 188 экономистов, 278 педагогов. В 1933 г. было выпущено 3 тыс. специалистов [2, с. 10].

Быстрыми темпами росла сеть техникумов. Если в начале пятилетки был 31 техникум с количеством учащихся 5,5 тыс. человек, то к 1932 г. их число увеличилось до 104, а количество учащихся – до 19,7 тыс. В вузах БССР в 1930 г. из общего количества студентов 67,8 % составляли белорусы, а среди учащихся техникумов их было 80 %.

Ярким примером успехов в развитии высшей школы и подготовки специалистов для народного хозяйства республики в годы первой пятилетки является увеличение насыщенности промышленности БССР инженерно-техническими кадрами. Если в начале первой пятилетки на 100 рабочих в промышленности БССР приходилось 3,8 % инженеров и техников, то в конце – 7,8 % [3, с. 543–550].

Реорганизация вузов и их перевод в ведение хозяйственных наркоматов ускорили подготовку специалистов по конкретным отраслям и способствовали улучшению качества подготовки кадров. Можно сказать, что годы первой пятилетки явились годами создания высшей школы в БССР.

В соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) коммунистические университеты страны подлежали реорганизации в сельскохозяйственные школы. В сентябре 1932 г. Коммунистический университет Беларуси (Комвуз) был реорганизован в Коммунистический институт журналистики имени С. М. Кирова (КИЖ) и Высшую коммунистическую сельскохозяйственную школу Беларуси имени В. И. Ленина (ВКСХШБ). КИЖ, созданный на основе газетного отделения университета с трехлетним сроком обучения, занимался подготовкой кадров для районных, областных и республиканских газет. В 1940 г. он был реорганизован в Белорусский институт журналистики.

Основная задача ВКСХШБ состояла в подготовке руководящих работников для МТС, совхозов и колхозов, а также партийных и советских работников районного звена. На начало 1933 г. в ВКСХШБ обучался 751 студент. Школа состояла из трех- и двухгодичного отделений. В составе трехгодичного отделения имелись два национальных сектора: польский и еврейский. Национальный состав обучаемых был следующим: белорусы – 64,8 %, евреи – 23,9 %, поляки – 4,5 %, русские – 4,3 %, украинцы и другие национальности – 2,5 %. Преобладающий производственный стаж от 5 до 18 лет имели 588 студентов (78 %). По социальному положению: рабочих и батраков – 61 %, служащих – 10,6 %, крестьян-единоличников – 3,9 %, крестьян-колхозников – 19,7 %. По выполняемой работе до поступления в школу: рабо-

чих – 296 человек (39,4 %), из них от станка – 123 человека (16,4 %), партийных и комсомольских работников – 145 человек (19,4 %), работников колхозов и совхозов – 127 человек (16,9 %), советских работников (сельсоветов и районов) – 111 человек (14,7 %), профработников – 44 человека (5,9 %), военнослужащих – 28 человек (3,7 %). Преобладающий партийный стаж по всей школе составлял от 3 до 5 лет – 60,7 % студентов, до 3 лет – 12,8 %, от 5 до 10 лет – 16,1 %, более 10 лет – 5,7 %. Среди обучаемых 2 человека были с дореволюционным стажем, кандидатов ВКП(б) – 15 человек (2 %), членов КСМ – 11 человек (1,4 %), беспартийных – 9 человек (1,2 %). Из приведенных данных нетрудно понять, на кого делалась ставка в подготовке советской управленческой элиты в рассматриваемый период [4, л. 61–74].

С 1 декабря 1932 г. в ВКСХШБ были введены новые учебные планы. Первый курс трехгодичного отделения обучался по общесоюзному учебному плану ЦК ВКП(б), а второй и третий курсы трехгодичного и второй курс двухгодичного отделений работали по переходным учебным планам. Вследствие того, что учебные планы Комвуза не предусматривали изучение на первом курсе социально-экономических дисциплин, а на втором курсе – только частичное их прохождение, руководство школы было вынуждено в учебный план второго курса включить все социально-экономические дисциплины, как не пройденные на первом курсе, так и предусматриваемые в учебном плане ЦК для второго курса. Путем сжатия программ по социально-экономическим дисциплинам и уменьшения сроков практики на 15 дней руководство добилось включения в учебный план второго курса новых дисциплин («Анатомия и физиология животных», «Ботаника») и специальных сельскохозяйственных дисциплин. Соотношение учебных дисциплин на втором курсе было следующим: общеобразовательные – 14,4 %, социально-экономические – 46,7 %, специальные сельскохозяйственные – 38,9 %. Второй курс заканчивал обучение к 15 апреля 1934 г.

На третьем курсе путем сжатия программы по социально-экономическим дисциплинам в учебный план были включены в уменьшенном объеме специальные сельскохозяйственные предметы. Их соотношение было следующее: социально-экономические – 49,5 %, специальные сельскохозяйственные – 50,5 %.

Второй курс двухгодичного отделения, организованный из студентов второго курса трехгодичного отделения бывшего Комвуза, начал свою работу с февраля 1933 г., а закончил в апреле 1934 г. Студенты обучались по переходному учебному плану с уменьшением объемов часов по социально-экономическим дисциплинам и значительным увеличением – по специальным сельскохозяйственным. Соотношение дисциплин было следующее: общеобразовательные (анатомия, ботаника и экономгеография) – 8 %, социально-экономические – 25 %, специальные сельскохозяйственные – 67 %.

В учебном плане ЦК ВКП(б), по которому обучался первый курс двухгодичного отделения, руководство ВКСХШБ видело значительные недостатки. Много

дисциплин и малое количество часов на их изучение, особенно по социально-экономическим дисциплинам (политэкономия и история), заставляло преподавателей увеличивать количество лекций (до 50 %) и уменьшать часы на практические занятия, что снижало качество закрепления учебного материала. Руководство школы считало, что «имеющаяся лоскутность в построении учебного плана (например, история народов СССР – 70 час., всеобщая история – 80 час., физико-политическая и экономическая география – 70 час. и т. д.), учитывая недостаточную общеобразовательную подготовку студентов, требует коренного пересмотра учебного плана в сторону большей концентрации часов по тому или другому предмету за счет уменьшения многопредметности» [5, л. 89].

Общеизвестно, что качество учебного процесса определяется научным потенциалом вуза, наличием и квалификацией научно-преподавательских кадров. Поэтому проблема формирования преподавательских кадров школы являлась одной из важнейших. В Беларуси отсутствовала база для подготовки кадров высшей школы, приходилось приглашать профессоров из российских вузов, привлекать к чтению лекций партийных, советских работников, руководителей Наркомпроса республики. Но и эти меры не решали проблему кадров ВКСХШБ. Учебный процесс в школе обеспечивали 17 кафедр: 5 общеобразовательных, 8 социально-экономических и 4 специальные. Вместе с тем кафедры, по мнению директора школы Овчинникова и его заместителя по учебной части М. Н. Клишко, не соответствовали предъявляемым требованиям. Главным недостатком была неукомплектованность кафедр. Так, на кафедре общего земледелия вместо 20 преподавателей работало 8, на кафедре животноводства – 5 вместо 12, на кафедре механизации – 4 вместо 8, на кафедре теории советского хозяйства – один заведующий кафедрой вместо 4 и т. д. Качество имевшихся преподавателей также не вызывало у руководства школы полного удовлетворения: кафедрами руководили беспартийные, некоторые являлись выходцами из буржуазных сословий (например, кафедрой животноводства руководила назначенная Наркомземом БССР Клеменчиц – беспартийная, по происхождению дворянка). Многие преподаватели не обеспечивали качественного идеологического воспитания студентов и т. д. [5, л. 81–83].

Согласно постановлению ЦИК СССР о методах работы в Высших школах, руководство ВШКСХБ отменило бригадно-лабораторный метод обучения, а вместо него ввело на первом курсе для большинства общеобразовательных предметов классноурочные занятия, на втором и третьем курсах – лекции и групповые занятия. Ежедневная нагрузка студента первого курса составляла шесть аудиторных часов и три часа самостоятельной работы на дому. На первом курсе такой метод полностью себя оправдал и привел к повышению качества учебы. На втором и третьем курсах, согласно учебному плану ЦК ВКП(б), был введен шестичасовой аудиторный день, три часа отводилось на самостоятельную работу дома. Учебный процесс был организован следующим образом: читалась лекция по теме, затем следовала самостоя-

тельная работа, обеспечиваемая текущей консультацией (индивидуальная, не обязательна), и групповые занятия, завершающие проработку темы. Лекции занимали 30–40 % часов, отведенных на дисциплину. Перед лекцией студентам выдавался план лекции, который содержал разработки условных вопросов темы, план групповых занятий и литературу (полный список и обязательный минимум). Вместе с тем руководство школы подчеркивало, что «...несмотря на то, что лекционный метод себя полностью оправдал, лекции у нас благодаря недостаточной квалификации значительной части лекторов (история Народов СССР, агрономия, животноводство, механизация, экономгеография и др.) не стоят по своему качеству на должной высоте» [5, л. 86–88].

Реально самостоятельная работа в бюджете времени студентов занимала незначительное место. Студенты не успевали основательно проработать даже минимум литературы. Текущими консультациями они пользовались очень редко. Групповые занятия занимали 60–70 % учебного времени. Однако, поскольку студенты часто являлись на групповые занятия, не успев полностью и обстоятельно проработать материал, вместо углубленной проработки темы на занятиях получалось поверхностное обсуждение или повторение преподавателем материала лекции. Групповые занятия в форме проработки студентами литературы в аудитории в присутствии преподавателя не позволяли обеспечить контроль знаний всех студентов по изучаемой теме. Самостоятельная работа 22 студентов в одной комнате снижала эффективность работы на 50 %. Тогда руководством школы были введены обязательные консультации, на которых наряду с разбором учебного материала осуществлялся контроль знаний студентов (таблица 1) [5, л. 85].

В ВКСХШБ усиливалась партийно-идеологическая работа, которой руководил партком, а реализацией занимались партячейки, созданные в каждой учебной группе и подразделениях школы. Значительно выросла роль парторганизации в борьбе за реализацию учебных планов, улучшилось руководство партячеек социалистическим соревнованием и ударничеством (охват индивидуальным соревнованием составлял 100 %). Значительные результаты были достигнуты в учебной и партийной дисциплине, прогулы и опоздания были сведены к минимуму, а по отдельным курсам совсем ликвидированы (третий курс).

Таблица 1
Успеваемость студентов ВКСХШБ
по состоянию на 1 апреля 1933 г., в %

Отделение, курс	Очень хорошо	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
Трехгодичное отделение				
3-й	3,0	30,0	63,0	4,0
2-й	9,6	37,2	48,1	4,1
1-й	5,7	38,7	47,0	5,3
Двухгодичное отделение				
2-й	2,9	21,1	62,2	13,8
1-й	6,3	31,2	56,6	5,9

В отчете в ЦК КП(б)Б руководство школы сообщало, что была проведена значительная работа по очистке парторганизации от «классово-чуждых примазавшихся элементов... < > наличие таких в организации особенно рельефно выявилось в период работы организации на хлебо-заготовках. Мы раскрыли несколько случаев прямой кулацкой работы со стороны отдельных студентов – до 10 случаев дезертирства на фронтах заготовок выявлены, а сейчас еще выявляются случаи сокрытия социального происхождения и социального положения. Так, с января по 1 апреля 1933 г. из школы было исключено 8 человек». В 1932/1933 учебном году в школе был «разоблачен троцкист» – руководитель кафедры всеобщей истории Ривлин, который «протаскивал в своей работе троцкистские установки», изблечены руководитель кафедры политэкономии Лурье и преподаватель Чернявский, обвиненные в идеализации БУНДа и извращении преподавания истории народов СССР [5, л. 85–90].

Можно предположить, что это было только начало работы по очистке парторганизации школы от «врагов народа». В духе того времени значительный резонанс в жизни советского общества, в том числе БССР, имели чистки партийных организаций. Особенно остро они проходили в 1930-е гг. Достаточно сказать, что в результате чистки 1933 г. общее количество исключенных членов и кандидатов в члены партии составило: среди коммунистов-рабочих республики – 15,8 %, крестьян – 22,6 %, служащих – 20,2 %. При этом большинство исключенных из партии (32,3 %), наряду с такими причинами, как «пассивное пребывание в партии», «бытовое и моральное разложение», «карьеризм», составили «перерожденцы» и «классово чуждые элементы» [6, с. 182].

Руководством школы предпринимались также усилия по развитию учебно-материальной базы. В докладной записке в ЦК ВКП (б) директор школы Овчинников и заместитель директора по учебной части М. Н. Клишко докладывали, что в школе построены два двухэтажных дома на 260 человек, гараж для сельскохозяйственных машин на 450 м², отремонтирован трехэтажный учебный корпус, подготовлен для прохождения учебной практики переданный Наркомземом, совхоз (936 га земли с животноводческим уклоном), создаются учебные кабинеты и лаборатории. На кафедре механизации сельского хозяйства имелись

все основные машины, которые применялись на полях Беларуси [5, л. 81–94].

Таким образом, принятие коммунистической партией и советским правительством масштабных планов по индустриализации и коллективизации страны поставило на повестку дня вопрос о дальнейшем развитии и совершенствовании подготовки специалистов для экономики и иных сфер жизнедеятельности БССР. Но особо остро встал вопрос подготовки инженерно-технических и управленческих кадров в сфере промышленности и сельского хозяйства. В новых советских кадрах партия видела мощный идеологический рычаг, посредством которого она сможет воздействовать на ход общественного развития. Для подготовки управленцев отбирались абитуриенты из числа членов КПБ(б) и КСМ, рабочих и крестьян. По национальности преобладали белорусы, но обучались и представители национальных меньшинств. ВКСХШБ испытывала большие трудности: слабо развитая учебно-материальная база, нехватка профессиональных преподавателей, недостаток учебной литературы, набиравшая обороты тоталитарная система, борьба с «врагами народа» и т. п. Вместе с тем совершенствование функционирования системы подготовки управленческих кадров в БССР в годы первой пятилетки, развитие сети вузов позволило советской власти не только реализовать намеченные планы, но и заложить прочный фундамент дальнейшего советского строительства.

Список использованных источников

1. Гісторыя Беларусі: у 6 т. / А. Вабішчэвіч [і інш.]; рэд.кал.: М. Касцюк (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: Экаперспектыва, 2006. – Т. 5. – 613 с.
2. Шавельская, Н. С. Борьба Коммунистической партии Советского Союза за развитие высшего образования в Белорусской ССР в годы первой и второй пятилеток: автореф. дис.... канд. ист. наук / Н. С. Шавельская. – Киев, 1954. – 18 с.
3. Гісторыя беларускай дзяржаўнасці ў канцы XVIII – пачатку XXI ст.: у 2 кн. / А. А. Каваленя [і інш.]. – Мінск: Беларус. навука, 2011. – Кн. 1. – 584 с.
4. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 1398. – Оп. 1. – Д. 3. – Л. 1–82.
5. Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 1398. – Оп. 1. – Д. 5. – Л. 81–94.
6. Чыстка КП(б)Б 1933 года: ітогавыя матэрыялы рэспубліканскай камісіі па чыстцы. – Менск, 1934. – С. 179, 182.

Аннотация

В статье рассматривается исторический опыт подготовки управленческих кадров в БССР в годы первой пятилетки. Исследуются общественно-политические и экономические процессы, вызвавшие необходимость совершенствования системы подготовки управленческих кадров. Особое внимание уделяется реорганизации Коммунистического университета Беларуси в Высшую коммунистическую сельскохозяйственную школу Беларуси. Раскрывается механизм реорганизации, создания учебно-материальной базы, совершенствования организационной структуры, анализируется кадровый состав обучаемых. Особое внимание уделяется изучению развития учебного процесса по подготовке управленческих кадров.

Summary

In article historical experience of preparation of administrative shots in BSSR in days of the first five-years period is considered. The social and political and economic processes which have caused the necessity of improvement of system of preparation of administrative shots are investigated. Special attention is paid to reorganization of Communistic university of Belarus in the Higher communistic agricultural school of Belarus. The mechanism of reorganization, creation of educational material resources, improvement of organizational structure reveals, the personnel list of trainees is analyzed. Special attention is paid to studying of development of educational process in preparation of administrative shots.

Полипарадигмальный подход как методологическое основание обновления процесса образовательной подготовки студентов- механиков в Беларуси

Д. Г. Медведев,

декан механико-математического факультета,
кандидат физико-математических наук доцент,
Белорусский государственный университет

Экономика XXI века называется экономикой знаний, поскольку в качестве главного направления обеспечения экономического роста любой страны выделено развитие научного и образовательного потенциала, и наряду с сырьевыми и энергетическими ресурсами первостепенную важность приобрели знания, опыт и квалификация. Этот тезис обосновывается также авторами работ, посвященных исследованию и философскому осмыслению социально-экономических особенностей перехода от индустриального общества к постиндустриальному (Д. Бэлл, Д. Гэлбрейт, Ж. Ф. Лиотар).

Характерной чертой социально-экономического развития стал переход от производства преимущественно товаров к производству преимущественно услуг, появлению интеллектуальных технологий, обеспечивающих современное техническое и социальное развитие и т. д. Одной из ведущих тенденций и базовых принципов развития общества является взаимопроникновение и взаимовлияние когнитивных наук, био-, нано- и информационно-компьютерных технологий, называемое NBIC конвергенцией (от англ. N – нано; B – био; I – инфо; C – когно). Этот термин был введен в 2002 г. М. Роко и У. Бейнбриджем в отчете Всемирного центра оценки технологий и выражает процесс «унификации науки», концентрацию усилий на объединении возможностей и результатов указанных технологий. Основанием этого процесса выступает отражение единства природы в технологиях и процессах ее целостного исследования, поскольку,

как отмечает В. М. Комаров, кластерный анализ более миллиона научных публикаций свидетельствует о том, что указанное «взаимодействие между технологиями носит двусторонний синергетический и самоподобно взаимоусиливающийся характер» [1, с. 46].

С внедрением новых технологий в жизнь изменяется знание и отношение к нему, требуя новой логики его восприятия. Не претендуя на полноту отражения всех философских и социальных аспектов указанных работ, необходимо отметить, что следствием и отражением этих тенденций в высшем образовании является то, что приоритетными становятся дисциплины, имеющие отношение к интегрированной обработке и передаче информации – информатика, кибернетика, математика, логика, лингвистика и т. д., поскольку формирование умений коммуникации, продуктивного взаимодействия и навыков работы с информационными потоками относится к важнейшим функциям университетского образования [1]. При этом значимость научно-инновационной компоненты в образовании обусловлена тем, что главная его задача – «подготовка специалистов, способных на основе новейших достижений науки и техники, глубоких фундаментальных знаний генерировать новые идеи, создавать и внедрять инновационные разработки в производство и социальную сферу, обеспечивать перспективное развитие высокотехнологичных отраслей экономики» [2, с. 5]. В этом состоит сущность инновационного подхода к образованию, согласно которому инновация – нововведение, предполагающее обновление и внедрение тех разработок, которые способствуют повышению эффективности действующей системы (модели, процесса) [1].

Все вышесказанное свидетельствует об актуальности проблемы поиска путей повышения эффективности университетской подготовки по специальностям, которые предполагают комплексное использование фундаментальных и прикладных знаний с применением возможностей компьютерных технологий. Конечная цель такого исследования – новое качество университетского образования, которое предполагает создание информационно-образовательной среды, обеспечивающей, во-первых, целенаправленное внедрение в образовательный процесс исследовательского подхода, во-вторых, овладение обучающимися инновационными технологиями, в-третьих, развитие у них способности к самообразованию, актуализации, продуктивному применению и развитию полученных знаний в будущей профессиональной деятельности. Одной из таких специальностей в Белорусском государственном университете является специальность «Механика и математическое моделирование». Важность решения проблемы обеспечения качества подготовки специалистов обусловлена еще и тем, что БГУ – единственный в Беларуси вуз, который осуществляет подготовку выпускников указанной спе-

циальности, обеспечивая нужды соответствующих отраслей в масштабах всей страны.

Взаимопересечение таких явлений в развитии образовательной системы как соответствие реальным потребностям социально-экономического развития Беларуси и обеспечение качества образовательных услуг современного вуза предполагает решение целого ряда задач, главнейшая из которых – определение научно-методологических оснований создания информационно-образовательной среды как необходимого условия повышения качества университетского образования. Об этом свидетельствуют работы отечественных и зарубежных авторов, посвященные различным аспектам методологии:

- управления, развития и модернизации современной системы высшего образования (С. В. Абламейко, П. Н. Гапонюк, И. Г. Гольшев, А. А. Грибанькова, А. И. Жук);

- педагогической интеграции (В. С. Безрукова, Н. В. Бровка, И. Г. Гольшев, А. Я. Данилюк, А. П. Лиферов, О. В. Сюткина, И. И. Цыркун, Н. К. Чапаев, И. П. Яковлев, A. Avigam, R. Barnett, S. L. Renegar, J. Tomiak и др.);

- гуманизации, гуманитаризации, демократизации образовательного пространства (Т. Н. Буйко, А. И. Вроейнстийн, В. А. Капранова, Н. Б. Крылова, Г. Н. Миракова, А. П. Сманцер и др.);

- отражения полипарадигмального подхода в подготовке специалистов в высшей школе (Ю. А. Егорова, И. В. Матис – для гуманитарных специальностей, О. Г. Старикова – как социокультурный феномен вуза и др.);

- разработки педагогических и технологических характеристик информационно-образовательной среды (С. Г. Григорьев, В. В. Казаченок, К. Г. Кречетников, А. А. Кузнецов, Ю. С. Мануйлов, Е. С. Полат, И. В. Роберт, Б. В. Таранчук, А. П. Тряпицына, В. А. Ясвин и др.).

Между тем научно-педагогические аспекты проблемы подготовки в классических университетах специалистов указанной специальности в исследованиях последних десятилетий не затрагивались. Многолетний опыт организации образовательного процесса и изучения продуктивности обучения студентов механико-математического факультета БГУ свидетельствует об имеющихся место явных несоответствиях:

- между низкой активностью студентов начальных курсов, неразвитостью у них навыков самостоятельной учебно-познавательной и исследовательской работы и активно-деятельностным характером образовательной подготовки в современном вузе;

- сложившейся практикой традиционного, часто формального предъявления содержания естественно-научных дисциплин, абстрактно-теоретических положений математики, с одной стороны, и требованиями реализации профессионально ориентированного,

междисциплинарного и личностно ориентированного характера обучения, которые отвечают вызовам времени, – с другой.

Соотнесение опыта образовательной практики и тенденций социально-экономического развития Беларуси, динамичности и фундаментальности университетского образования, актуальности и целесообразности использования инноваций в обучении позволяет прийти к заключению о необходимости учета целого комплекса парадигмальных подходов – системного, средового, когнитивно-информационного, компетентностного, междисциплинарного, деятельностного и личностно ориентированного как методологических оснований научно обоснованного процесса обновления подготовки специалистов в современном вузе. Таким образом, полипарадигмальность – неотъемлемая характеристика образовательной среды, которая определяется социально, технологически и экономически обусловленной необходимостью повышения качества подготовки специалистов в университете посредством интеграции образовательного процесса, научной и инновационно-профессиональной деятельности.

К особенностям образовательной подготовки студентов специальности «Механика и математическое моделирование» относятся, во-первых, прикладной характер содержания, поскольку основным предметом изучения дисциплин, обеспечивающих профессионализацию, являются математические модели реальных процессов и их имитационные виртуальные воплощения, а не те механизмы, которые получены в процессе конструирования реальных объектов или в ходе практических физических экспериментов. Вторая особенность состоит в том, что изучаемые математические модели охватывают разные уровни развития материи: модели явлений неживой природы мега- и макроуровня, природы жизни (био-), молекулярной природы (нано-), моделей информационного обмена (инфо-).

Третья особенность определяется тем, что речь идет о подготовке специалистов в классическом университете, и состоит в том, что фундаментом академической подготовки студентов выступают курсы теоретической механики (общий объем – 582 часа, из них 312 – аудиторных) и математических дисциплин – математического анализа, алгебры, аналитической и дифференциальной геометрии, дифференциальных уравнений, уравнений математической физики и других, общим объемом более 1300 часов аудиторных занятий. Такой объем указанных фундаментальных курсов не обеспечивает ни один из других университетов Беларуси. С одной стороны, это позволяет говорить об определенной элитарности специалистов-механиков (выпускников механико-математического факультета БГУ), с другой стороны, это налагает

ответственность как на университет, так и на его выпускников как специалистов, квалификация и личностный потенциал которых должны отвечать требованиям времени.

В проектировании предметной информационно-образовательной среды и соответствующей методической системы обучения студентов системообразующим фактором выступает цель – повышение качества подготовки студентов. Реализация такого многовекторного и структурно сложного процесса, как образовательный, возможна лишь с опорой на системный подход. Он выступает методологическим основанием научного познания в педагогических исследованиях, поскольку предполагает рассмотрение объекта как системы, которая трактуется либо как определенная структурированная совокупность (целостный комплекс взаимосвязанных элементов – И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин, В. Н. Садовский; совокупность взаимодействующих объектов – Л. Бергаланфи), либо как совокупность сущностей и отношений – А. Д. Холл, либо как способ организации действий, который охватывает любой род деятельности, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования (например, система счисления, экономические системы и др.).

В методологии системного анализа обобщением указанных трактовок, сохраняющим их сущность в наиболее кратком и полном виде, является определение системы как «совокупности структурно-взаимосвязанных и функционально взаимозависимых элементов» [3]. Однако в этом определении не содержится упоминаний о цели или результате функционирования системы, в связи с чем остается открытым вопрос о том, какой фактор является системообразующим. Реализация системного подхода состоит в отражении его требований как общенаучной методологии в методике частного педагогического исследования [4].

Поскольку разработанная в теории педагогическая система применяется на практике как система образования, развития и воспитания, то само уточнение «педагогическая», «дидактическая», «методическая» указывает на ведущую роль социально-педагогического целеполагания в создании и внедрении этой системы на основе определенных концептуальных идей, принципов ее организации и соответствующих методик или технологий воспитания и обучения. Таким образом, в педагогической системе системообразующим фактором выступают цели. Другими словами, любая педагогическая система представляет собой единство взаимосвязанных и взаимодействующих структурных компонентов (педагогических явлений, элементов), функциональное взаимодействие которых регулируется определенными подходами, концептуальными положениями, принципами для обеспечения наиболее согласованного достиже-

ния определенных целей или педагогического результата.

Еще в теории функциональных систем, разработанной академиком П. К. Анохиным, отмечалось, что достижение целей будет продуктивным лишь в том случае, когда взаимодействие между компонентами системы приобретает характер «взаимодействия», при котором у них появляются новые интегративные качества, которые не сводятся к простой сумме свойств или функций всех составляющих системы. В современных исследованиях по системному анализу это качество называется эмерджентностью и является если не синонимом, то критерием и показателем целостности и продуктивности системы с позиции соответствия тем целям, ради которых она функционирует. В связи с этим для педагогической системы важную роль играет и такое качество, как целостность, которое характеризует явления и процессы с точки зрения наличия в них основных компонентов, единство и взаимосвязи которых обеспечивают полноценное функционирование.

В отношении такой характеристики, как целостность, мы разделяем позицию Ю. А. Егоровой, которая была обозначена ею применительно к обучению студентов гуманитарных специальностей, но сохраняет свою значимость и для подготовки студентов механико-математических специальностей в классическом университете [5]. Позиция состоит в том, что система целеполагания в процессе конкретизации целей университетской подготовки от уровня образовательного стандарта до уровня конкретной дисциплины в предметной среде обучения становится ориентированной на формирование лишь когнитивно-информационных и операционно-деятельностных компетенций, тем самым становясь обыденной и не отвечающей в полной мере не только реальным запросам общества, но и ожиданиям обучающихся. На разных этапах обучения и в различной степени она должна быть дополнена такими целевыми установками, как развитие личностной сферы студентов посредством создания соответствующей информационно-образовательной среды, которая предусматривает формирование аксиологических, эвристических, творческих и других не менее важных качеств. Таким образом, наряду с компетентностным подходом, не менее важную роль играют аксиологический, междисциплинарный и личностно ориентированный подходы, так как в противном случае складывается ситуация, «когда каждая образовательная парадигма претендует на “первенство”, право считаться базовой для проектирования целей обучения, вступает в противоречие с необходимостью оптимизации целеполагания с позиции целостности, т. е. оптимальной соотносительности образовательных парадигм как “базисов” для проектирования на их основе целей обучения разной направленности» [5, с. 54].

Это отвечает положениям системного подхода в педагогике как теории образования, согласно которым педагогическая система в целом, каковой является информационно-образовательная среда (ИОС), и методическая система обучения в частности как важнейшая подсистема этой ИОС, представляет собой открытую, нелинейную, развивающуюся, телеономную систему, ведущая роль в которой принадлежит субъектам образовательного процесса (преподавателю и студенту), взаимодействие которых определяется целями, регулируется определенными концептуальными положениями, принципами и осуществляется в этой среде [4].

Наряду с целостностью и эмерджентностью, выделим еще одну важную характеристику, которую необходимо учитывать при проектировании и в процессе функционирования системы подготовки специалистов в образовательной среде университета – ингерентность (от англ. *inherent* – являющийся неотъемлемой частью чего-то) [7]. Применительно к нашему исследованию свойство ингерентности выражает согласованность всех компонентов методической системы обучения между собой и с соответствующей образовательной средой и играет важную роль на разных этапах и в различных сторонах процесса обучения:

- на этапе разработки образовательного стандарта для специалистов-механиков оно выражается в ориентации образовательных целей на актуальные направления развития социально-экономического и научно-производственного секторов страны;
- на этапе разработки и содержания учебных программ конкретных дисциплин – в конкретизации целей и результатов обучения с позиции реализации взаимосвязей академических и профессиональных компетенций в контексте их соответствия запросам рынка труда;
- на этапе обучения – в согласовании фундаментальной и профессионально ориентированной составляющих содержания обучения и соотношении выбранных технологий и методик обучения с уровнем мотивации, подготовки и предпочтениями студентов.

Учебные программы профессионально ориентированных дисциплин регулярно дополняются, обновляются, обеспечивая разностороннюю, серьезную академическую подготовку, предполагающую овладение курсами теоретической механики и математических дисциплин с умениями использования возможностей компьютерных технологий для решения задач, продиктованных спецификой будущей профессии. Это способствует формированию у будущих специалистов академических и профессиональных компетенций, включающих умения построения и исследования математических моделей реальных процессов и предполагающих развитие способностей к научным обобщениям на основе симбиоза теоретических и прикладных знаний по механике и математике.

Вместе с тем уход от формализма в понимании целей и задач образования к стратегии формирования не только дидактической триады – академиче-

ских, профессиональных и социально-личностных компетенций, но и опыта рефлексивного отношения к ним и трансформации их с учетом внутренних и социокультурных требований возможен лишь на основе сочетания системного подхода со средовым, компетентностным и деятельностным. Средовой подход к образованию, ориентированный на развитие мира коммуникаций, связей и взаимоотношений в образовательных системах, на предметное и коммуникационное обеспечение развивающей и организующей учебной среды, создает условия благополучной реализации тенденций современного образования. Создание предметной информационно-образовательной среды обучения студентов теоретической механике осуществляется на механико-математическом факультете БГУ с 2002 г. На основе компетентностного подхода был разработан образовательный стандарт [8], требования которого обновлены по ступеням образования «бакалавриат – магистратура» в контексте реализации форсайт-прогностических запросов социально-экономического сектора Беларуси и в соответствии с рекомендациями Дублинских дескрипторов.

Междисциплинарный и деятельностный подходы, в частности, отражаются в том, что создано комплексное нормативно-педагогическое обеспечение, выступающее компонентом информационно-образовательной среды. Наряду с нормативно-регламентирующим, административным и контрольно-диагностическим блоками, оно включает:

- электронный учебно-методический комплекс по теоретической механике, в котором теоретический материал и примеры выполнения типовых заданий дополняются разработанным программным обеспечением для генерации индивидуальных заданий студентам с использованием компьютерной системы Mathematica;
- ее расширением в виде пакета Structural Mechanics для создания имитационных визуальных моделей механики в процессе выполнения лабораторных, курсовых и дипломных работ по сопротивлению материалов, механике сплошной среды и теории упругости [9; 10];
- учебные пособия с грифом Министерства образования Республики Беларусь [11];
- перечень спецкурсов, содержание которых разработано с целью научно-теоретического углубления (например, научные направления «компьютерная механика», «биомеханика», «наномеханика» и др.) и расширения специальной профессиональной подготовки студентов классического университета («Программное обеспечение роботов», «Устойчивость и колебания тонкостенных оболочек», «Теория гидродинамической устойчивости» и др.).

Итак, методологическим основанием обновления процесса образовательной подготовки студентов в БГУ по специальности «Механика и математическое моделирование» с целью повышения ее качества выступает полипарадигмальный подход, реализация которого отражается в обеспечении целенаправлен-

ности, целостности, эмерджентности и ингерентности (согласованности) всех составляющих разработанной информационно-образовательной среды и соответствующей методической системы обучения студентов.

Список использованных источников

1. *Комаров, В. М.* Основные положения теории инноваций / В. М. Комаров. – М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2012. – 190 с.
2. *Журавков, М. А.* Научно-инновационная компонента – неотъемлемая составляющая системы образования / М. А. Журавков // Наука и инновации. – 2015. – № 11. – С. 4–8.
3. *Згуровский, М. З.* Системный анализ. Проблемы, методология, приложения / М. З. Згуровский, Н. Д. Панкратова. – Киев: Наук. думка, 2005. – 743 с.
4. *О’Коннор, Дж.* Искусство системного мышления: необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Дж. О’Коннор, И. Макдермотт; пер. с англ. – 4-е изд. – М.: Альпина Паблишерз, 2010. – 254 с.
5. *Егорова, Ю. А.* Полипарадигмальный подход к оптимизации целеполагания в обучении студентов гуманитарным предметам в вузе / Ю. А. Егорова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований = Journal of applied and fundamental research. – 2011. – № 7. – С. 54–56.

6. *Медведев, Д. Г.* К вопросу о методологическом статусе «средового» подхода к образованию / Д. Г. Медведев, И. А. Медведева // Информатизация образования. – 2008. Интеграция информационных и педагогических технологий: материалы Междунар. науч. конф., 22–25 окт. 2008 г., БГУ. – Минск: БГУ, 2008. – С. 86–90.

7. *Тарасенко, Ф. П.* Прикладной системный анализ (наука и искусство решения проблем) / Ф. П. Тарасенко. – Томск: Изд. Томск. ун-та, 2004. – 186 с.

8. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование, первая ступень. Специальность 1–31 03 02 Механика (по направлениям). Направление 1–31 03 02 04 Механика (прикладная механика) / Д. Г. Медведев (рук.) [и др.]. – Минск, 2010. – 26 с.

9. Механика сплошной среды. Криволинейные брус, пластины и оболочки: курс лекций / А. О. Громыко [и др.]. – Минск: БГУ, 2005. – 361 с.

10. *Босяков, С. М.* Развитие функциональных возможностей внешнего пакета STRUCTURAL MECHANICS расширения компьютерной системы MATHEMATICA применительно к решению задач теории упругости / С. М. Босяков, М. А. Журавков, Д. Г. Медведев // Вестник БГУ. – 2006. – Сер. 1. – № 1.

11. Теоретическая механика / О. Н. Вярвильская [и др.]. – Минск: БГУ, 2006. – 326 с.

Аннотация

В статье отражены особенности подготовки студентов-механиков в классическом университете на современном этапе и выявлены основные характеристики реализации полипарадигмального подхода в информационно-образовательной среде вуза.

Summary

The article represents the features of mechanics training in the classical university at the present stage and identifies the main characteristics of the realization of the polyparadigm approach in the information-educational environment of the university.

Дайджэст

Современные подходы в учебно-программном обеспечении высшего образования

30–31 марта 2017 г. в Белорусском государственном университете и Республиканском институте высшей школы состоялся международный семинар «Современные подходы в учебно-программном обеспечении высшего образования», организованный БГУ и РИВШ совместно с Научно-исследовательским институтом INGENIO Политехнического университета Валенсии (Испания) и при поддержке Информационного пункта Совета Европы в г. Минске.

Семинар собрал более 120 участников из учреждений высшего образования Республики Беларусь, Испании, Польши, Литвы, Финляндии и Великобритании, а также представителей белорусских общественных организаций. На международном семинаре обсуждался компетентностный подход в организации образовательного процесса и проектировании образовательных стандартов высшего образования поколения «3+», рассматривались вопросы, связанные с реализацией в учреждениях высшего образования Беларуси инструментов Европейского пространства высшего образования.

Международный семинар открыли: начальник Управления высшего образования Министерства образования Республики Беларусь Сергей Касперович, Глава Представительства Европейского союза в Республике Беларусь Андреа Викторин, Президент Университетской сети регионов Балтийского моря Кари Хиппонен, научный сотрудник Научно-исследовательского института INGENIO Политехнического университета Валенсии Адэла Гарсия-Арасиль, руководитель Информационного пункта Совета Европы в г. Минске Лариса Лукина.

Социальная миссия университета и рынок объектов интеллектуальной собственности

М. Г. Волнистая,
заведующая кафедрой философии и методологии
университетского образования,
кандидат социологических наук доцент,
Республиканский институт высшей школы

Университеты Республики Беларусь, как и учебные заведения высшей школы, в глобальном мировом образовательном пространстве являются важными элементами и структурами гражданского общества, участвующими в развитии инновационного потенциала своего государства. 2017 год объявлен Годом науки, и участие университетского образования в системе научной и инновационной деятельности предполагает внедрение новых подходов к управлению этой сферой в условиях экономической конкуренции и глобальных рыночных отношений. Сегодня возрастает необходимость научного обеспечения процессов устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь. Ждет своего решения проблема повышения инвестиционной активности субъектов рыночной экономики, в том числе в науку и сферу образования, и перед каждым белорусским университетом стоят весьма серьезные проблемы качественных преобразований.

Все более актуализируется социальная функция современного университета в формировании институциональных основ отечественного рынка объектов интеллектуальной собственности. Она остро востребована обществом и экономикой XXI века. Сфера объектов интеллектуальной собственности в мире тоже претерпевает существенные изменения с позиций все более расширяющегося участия университетской науки в инновационном развитии современного государства и ее активного вклада в структуру воспроизводственной деятельности общества.

Безусловно, в условиях эволюционного перехода на новый технологический уровень производства, обеспечения высокого уровня конкурентоспособности отечественной промышленности на мировом рынке существенно возрастают требования к университетской подготовке высококвалифицированных специалистов. Сложность и интенсивность информационных потоков уже сейчас приводит к возникновению новых междисциплинарных специальностей, возникающих на стыках областей знаний. В системе воспроизводства экономики и инновационных процессов в науке и образовании на первое место выдвигаются специалисты нового времени, владеющие перспективными технологическими решениями и способные проектировать многофункциональные инновационные организационные системы. Появляется новая функциональная специализация профессиональной деятельности, связанная с роботизацией и информационными технологиями и имеющая далеко не позитивные социальные последствия для рынка труда, получившая название «стальные воротнички» [1]. Активно создаются новые функциональные формы организации подготовки кадров в рамках научно-производственных комплексов, создаваемых с участием инфраструктуры университетского образования. Экономисты отмечают, что эффективным направлением развития инновационной деятельности и участия в ней университетов нашей страны является создание бизнес-структур (технопарков, центров трансфера технологий, бизнес-инкубаторов). В настоящее время при участии университетов функционируют 7 технопарков, 2 инновационных центра, 9 центров трансфера технологий. Среди них: Межвузовский центр маркетинга, научно-технологические парки при Витебском технологическом и Полоцком государственном университетах, центр трансфера технологий при Международном государственном экологическом институте имени А. Д. Сахарова БГУ, совместные Белорусско-Китайский инновационный центр в г. Харбине и Белорусско-Китайский технопарк в г. Чаньчуне [3].

Эксперты в области социологии образования считают, что центральным звеном любой национальной системы высшего образования на протя-

жении длительного исторического периода является многопрофильный крупномасштабный исследовательский региональный университет (областной или республиканский, университет штата, земли и т. п.). Осуществляя свою социальную миссию перед обществом, кроме решения общих задач высшего образования населения, он обеспечивает дорогостоящее, основанное на научных исследованиях воспроизводство научных и педагогических кадров, синергетический эффект развития знаний в наиболее актуальных в настоящее время междисциплинарных областях. Именно такой университет, реализующий наукоемкие программы не только аспирантуры и докторантуры, но и активно участвующий в реализации комплекса целевых государственных программ научных исследований, держит основной удар проблем перехода государства к глобальному рынку интеллектуальной сферы деятельности и объектов интеллектуальной собственности, отличающихся высоким уровнем конкуренции [2].

Сегодня вклад отечественной университетской науки в развитие инновационной экономики страны подтверждается фактом роста объемов средств, полученных от реализации научно-технической продукции на внешних рынках. Отечественные университеты поддерживают партнерские отношения с научными организациями 58-ми стран мира в рамках более 700 договоров. Разнообразие научного партнерства с белорусскими вузами определяется широкой географией: Россия, Венесуэла, Индия, Китай, Казахстан, Швейцария, Германия. Географическая карта поставок научно-технической продукции охватывает Францию, Финляндию, Австрию, Бельгию, Польшу, Чехию, Великобританию, Латвию, Литву, США, Корею и др. Активно развивается международное сотрудничество в рамках Союзного государства, ЕврАзЭС, СНГ [3].

Задача отечественной высшей школы – обеспечить качественную подготовку специалистов для решения широкомасштабных задач реализации партнерских отношений по наращиванию инвестиционной активности и созданию востребованной временем научно-технической продукции на экспорт. Международный опыт демонстрирует возрастающую сегодня популярность так называемого кластерного подхода в мировой экономике, где университет является важным организационным ядром воспроизводственной деятельности в сфере подготовки кадрового потенциала и создания объектов интеллектуальной собственности. Это обосновывается тем, что предлагаемая в нем форма взаимодействия между разными субъектами рыночной экономики, университетами, учреждениями науки, органами государственной власти позволяет не только повысить конкурентоспособность как отдельного региона, отрасли, так и страны в целом, но и может способствовать инновацион-

ному развитию государства, созданию новых рабочих мест, комплексному решению ряда социальных проблем.

С 2011 года ученые университетов участвовали в выполнении 711 заданий государственных программ научных исследований и более 130 заданий государственных научно-технических программ. На выполнение отдельных проектов, грантов студентов, аспирантов и докторантов из республиканского бюджета было выделено около 2 млрд рублей, в том числе грантов на выполнение научно-исследовательских работ докторантами, аспирантами и студентами – 1,3 млрд рублей. Так, в Государственную программу инновационного развития Республики Беларусь на 2011–2015 гг., утвержденную постановлением Совета Министров Республики Беларусь № 669 от 26 мая 2011 г., было включено 32 проекта Министерства образования, из них 8 проектов, направленных на модернизацию действующих производств. В реализации программы принимали участие 11 подведомственных учреждений высшего образования и научных организаций [3]. Много это или мало при современных темпах социальных и экономических изменений глобальной экономики?

С одной стороны, в последние годы в нашей стране проводится целенаправленная работа по сохранению и развитию научно-технического и инновационного потенциала, совершенствуется система управления наукой, принимаются меры по повышению уровня инновационности производства, развитию инновационной инфраструктуры и инновационного предпринимательства, в том числе с участием ведущих университетов страны. С другой стороны, Республика Беларусь по-прежнему находится на отстающих позициях по уровню наукоемкости валового внутреннего продукта (ВВП). Наукоемкость ВВП – это отношение внутренних затрат на научные исследования и разработки к ВВП в процентах. Картина существенно не изменилась, начиная с 2008 г. (таблица 1).

Эксперты утверждают, что в развитии научно-технической и инновационной сфер проявляются негативные тенденции, указывают на недостаточную интенсивность освоения промышленными предприятиями результатов исследований и разработок. Все это говорит о необходимости новых организационных решений по обеспечению социальной мотивации университетов и их научной инфраструктуры к участию в инновационных процессах развития экономики страны.

Существует точка зрения, согласно которой без достаточного финансирования науки, должной ее поддержки из бюджета не представляется возможным выполнить задачи инновационного развития Республики Беларусь [7]. С учетом необходимости проведения жесткой бюджетной политики средства, направляемые государством на исследования

Наукоемкость ВВП, в %

Страна	2008 г.	Страна	2008 г.	Страна	2008 г.
Финляндия	3,73	Франция	2,02	Литва	0,8
Япония	3,42	Великобритания	1,77	Беларусь	0,74
Швейцария	3,01	Чехия	1,47	Латвия	0,61
США	2,77	Эстония	1,29	Польша	0,61
Германия	2,64	Россия	1,04	Болгария	0,49

и разработки, должны быть использованы максимально эффективно.

Нельзя не учитывать и ряд причин, общесистемных дисфункций, в том числе отсутствие эффективного межведомственного взаимодействия между отраслевыми министерствами в научной сфере. Мешают также слабая развитость механизмов социальной мотивации к внедрению наукоемкой продукции и недостаточный организационный потенциал производств для создания научно-производственных структур. Все это снижает возможности активного участия университетов и самой системы образования в реализации лидерских функций развития инновационных процессов и формировании рынка объектов интеллектуальной собственности в рамках расширения своей социальной миссии перед обществом и государством.

Рассматривая традиционную систему высшего образования, функционирующую сегодня в республике, необходимо отметить, что ее характерной особенностью является одноцелевая направленность на выполнение социального заказа на подготовку специалистов в различных профессиональных областях. Другие функции, такие как проведение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, изготовление наукоемкой продукции, являются вспомогательными, способствующими реализации основной функции. Можно сказать, что их результаты являются входами для непосредственно образовательных процессов. Они включены в категорию технологий первого порядка наряду с образовательными технологиями и технологиями той предметной области, для которой осуществляется подготовка специалистов. К технологиям первого порядка необходимо отнести также технологии, уже освоенные в системе образования и в экономическом производстве и используемые высшей школой при решении своих задач.

В отличие от них, технологии второго порядка – это технологии будущего, создаваемые внутри системы образования в процессе реализации ее целевых функций. Они могут выступать в качестве побочного продукта образовательных процессов, если изначально их получение не предусмотрено учебными программами, а могут являться равнозначной целевой функцией, органично сочетающейся с процессами подготовки специалистов. Технологии

второго порядка создают будущий технологический уклад общества. Это технологии, ставшие результатами научно-технической деятельности университетов.

Существующие подходы в образовании предусматривают в первую очередь получение студентами заранее заданного результата с помощью заранее установленных средств и методов. Как результат, в процессе обучения учащийся приобретает только те знания, которые были созданы до момента начала этого процесса.

В условиях инновационного развития экономики обучение специалистов необходимо осуществлять на основе развитой научно-производственной базы, соответствующей основным направлениям образовательной деятельности университетов. На этой базе должны отрабатываться новейшие технические и технологические решения, необходимые для динамичного инновационного развития экономики республики, так как достаточно высокую степень вероятности их внедрения в практику хозяйствования социальных субъектов можно гарантировать только в том случае, если носителями этих достижений будут специалисты, принимавшие участие в их создании. Поэтому качественным выходом системы высшего образования, помимо самих специалистов, сегодня должны выступать и результаты научно-технической деятельности университетов [4].

Разделение результатов научно-технической деятельности университетов на объекты интеллектуальной собственности и технологии второго порядка определено различиями в задачах подготовки специалистов. К технологиям в данном случае следует отнести не просто отдельные изделия, материалы, оборудование или технологические процессы, а их комплексы, включающие не только технические и технологические решения, но и организационные, экономические и социальные, в совокупности обеспечивающие удовлетворение конкретных общественных потребностей.

На современном этапе научно-технического прогресса, характеризующемся высоким уровнем внедрения автоматизации и информатизации, задачи синтеза законченных человеко-машинных систем во всех сферах человеческой деятельности имеют не меньшую важность, чем традиционные

задачи совершенствования отдельных компонентов этих систем.

Высокая степень сложности и неопределенности такого рода проектных решений не позволяет добиться достаточной степени формализации для того, чтобы обучать им в учебной аудитории. Именно поэтому ведущие западные университеты в своем развитии пошли по пути организации на своей базе различного рода научно-производственных структур типа научно-технологических парков и инкубаторов инновационного бизнеса. Создание этих структур преследовало цель не только интенсификации продвижения университетских разработок в сферу производства, но и перевод процесса подготовки специалистов на новый качественный уровень.

Преобладавший до этого подход повышения эффективности, основанный на концентрации в университетах только фундаментальной науки, исчерпал себя вместе с господством крупных производственных комплексов. Ускорение темпов научно-технического прогресса привело не только к сокращению продолжительности инновационного цикла, но и к повышению интенсивности информационного обмена между участниками инновационного процесса, выявлению новых срезов их взаимодействия, преодолению территориальной и административной разобщенности. Изменившиеся условия потребовали от университетов поиска новых способов повышения своей эффективности, связанных с переходом от учебно-научной к учебно-научно-производственной деятельности [4].

Сегодня университеты в условиях глобальной конкуренции должны при формировании инновационной инфраструктуры активно участвовать в создании специализированных управляющих компаний (инжиниринговых, технологических), на которые могут быть возложены в том числе и функции подготовки и управления реализацией ГНТП. Основным требованием к таким компаниям должно быть наличие необходимых квалифицированных кадров как в предметной области, так и в сфере управления крупными проектами. Именно эту задачу успешно решают крупные учебные высшие заведения в Беларуси. Государственные научно-технические программы и их результаты непосредственно связаны с формированием отечественного рынка объектов интеллектуальной собственности.

Государственный заказчик может передавать функции заказчика ГНТП управляющей компании на возмездной основе. Однако в целях обеспечения заинтересованности управляющей компании в получении максимального результата от выполнения ГНТП ее текущее вознаграждение должно только покрывать издержки, связанные с выполнением функции заказчика, с минимальной или даже нулевой рентабельностью. Основной доход управляющая компания должна получать от соз-

данных в результате выполнения ГНТП объектов интеллектуальной собственности. Так, при заключении договора с управляющей компанией возможно предусматривать передачу ей в доверительное управление в течение определенного времени (например, три года) всех прав на создаваемые результаты научно-технической деятельности с гарантированным получением определенной доли дохода (например, половины) от их использования.

Среди основных функций таких управляющих компаний при университетах следует выделить:

- проведение предварительных исследований и подготовка концепции ГНТП;
- разработка и представление на утверждение проекта ГНТП;
- подготовка технических заданий и выбор на конкурсной основе исполнителей работ;
- подготовка и заключение договоров;
- контроль за выполнением заданий ГНТП с правом принятия решений от имени государственного заказчика;
- организация приемки работ;
- управление от имени государственного заказчика полученными объектами интеллектуальной собственности.

В последние десятилетия свою эффективность показал также программно-целевой подход организации исследований и разработок. По статистике экономическая эффективность государственных научно-технических программ (оцениваемая как отношение стоимости созданной по результатам ГНТП в течение года продукции к бюджетным затратам за тот же период на ее разработку) на протяжении 2006–2010 гг. имела в целом положительную динамику, составив в 2010 г. в среднем 31,3 рубля выпущенной продукции на рубль затрат бюджетного финансирования. Так, выпуск продукции по завершённым разработкам ГНТП в 2010 г. достиг 1339,6 млн долларов США [5].

В связи с этим среди опытных экспертов по управлению научной сферой все больше распространяется мнение, что есть значительные резервы для повышения эффективности управления научно-техническими программами [8].

Со стороны научной инфраструктуры университетов все более востребованы прорывные проекты, более активное участие университетской науки в решении задач модернизации промышленности и формирования новой инновационной экономики, создании новых производств высших технологических укладов. А пока научно-технический сектор в стране и в университетах больше занят последовательным улучшением существующих технологических решений, чем внедрением принципиально новых.

Как показывают данные обзора инновационной деятельности в республике, в настоящее время большинство заданий ГНТП заканчивается созданием

новой или усовершенствованной продукции, разработкой технологий, созданием на их основе нового оборудования. Комплексные инновации, предусматривающие и новые продукты, и новые технологии, направленные на создание новых производств «под ключ», встречаются крайне редко [5].

Однако опыт международной практики участия университетской науки в инновационных процессах демонстрирует, что обеспечить технологическое лидерство страны по определенному направлению возможно только при наличии в своем арсенале таких масштабных инноваций. Это принципиально иной уровень проектной культуры и объема добавленной стоимости, создаваемой интеллектуальным трудом. Одно дело поставлять на внешние рынки свою продукцию, другое – законченные технологические решения в пакете с необходимой технологической документацией, правами на использование объектов интеллектуальной собственности, договорами на техническое обслуживание, обучение специалистов и т. д.

Сегодня востребован опыт введения в практику инновационной университетской инфраструктуры процессов формирования и выполнения целевых ГНТП, обеспечивающих реализацию полного инновационного цикла по отдельным приоритетным направлениям научно-технической деятельности, направленных на создание новых высокотехнологичных и наукоемких производств V и VI технологических укладов. Результатом должны стать новые производства, основанные на отечественных разработках, внедряемые либо на действующих, либо на создаваемых предприятиях «под ключ».

Зарубежный опыт говорит о том, что принципиальным отличием научно-технических программ от чисто научных является целевая ориентация на получение конкретного экономического эффекта за счет создания и освоения новых видов конкурентоспособной продукции. Экономическая целесообразность, основанная на рыночном расчете, финансовом планировании и анализе, экономической заинтересованности всех участников ГНТП, должна превалировать как на стадии подготовки программы, так и в процессе ее выполнения. Поэтому важную роль в достижении целей ГНТП

должно играть грамотное проектное управление на всех стадиях выполнения программы. Однако ни государственный заказчик, ни головная организация-исполнитель сегодня не имеют полноценных служб, обеспечивающих решение вопросов управления программой на всех стадиях ее выполнения. Это еще одна важная стратегическая задача в подготовке кадрового потенциала для современного университета XXI века, новая функция в расширении его социальной миссии по формированию отечественного рынка объектов интеллектуальной собственности и обеспечению конкурентоспособности Республики Беларусь на наукоемких рынках мировой экономики.

Список использованных источников

1. Лимаренко, А. П. Труд и занятость в эпоху третьей промышленной революции / А. П. Лимаренко // Социология. – № 3. – С. 93–107.
2. Грудзинский, А. О. Университет как предпринимательская организация / А. О. Грудзинский // СОЦИС. – 2003. – № 4. – С. 113.
3. Национальный научно-технический портал. Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – URL: <http://scienceportal.org.by/science/management/education/>. – Дата доступа: 21.04.2017 г.
4. Демчук, М. И. Интеграция образовательных и инновационных процессов в системе высшей школы / М. И. Демчук, М. М. Хазан, М. Г. Волнистая // Высшая школа в стратегии инновационного развития Республики Беларусь / под ред. М. И. Демчука. – Минск: РИВШ, 2006. – С. 84–9.
5. Обзор инновационного развития Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – URL: http://ict.by/rus/Portals/0/20110813_icp4_r.pdf.
6. Дешко, Е. Н. Национальные ориентиры инновационной политики [Электронный ресурс] / Е. Н. Дешко // Налоги Беларуси. – № 38(374). – URL: www.nalog.gov.by/uploads/documents/bonus-NB-38-16-10-2015-2.pdf. – Дата доступа: 21.04.2017.
7. Стельмах, Н. Оценка инновационной деятельности регионов Беларуси [Электронный ресурс] / Н. Стельмах // Наука и инновации. – 2012. – № 5. – URL: <http://innosfera.by/node/1299>. – Дата доступа: 20.04.2017.
8. «Выходим на шестой уровень»: интервью Александра Шумилина газете «Союз». – URL: <http://www.gknt.gov.by/opencms/opencms/ru/v8einter/Were-coming-to-the-sixth-level-an-interview-by-Alexander-Shumilin-for-Soyuz/>. – Дата доступа: 30.03.2017.

Аннотация

В статье рассматривается актуализация социальной миссии университета как структуры гражданского общества в формировании рынка объектов интеллектуальной собственности Республики Беларусь. На основе анализа проблемного поля реализации целевых государственных программ научных исследований автором изучаются причины снижения инновационного потенциала белорусского общества и определяются критерии социальной мотивации к более эффективному участию университетской образовательной и научной инфраструктуры в процессах инновационного развития страны

Summary

The article considers the actualization of the social mission of the university as a structure of civil society in the formation of the market of intellectual property objects of the Republic of Belarus. Based on the analysis of the problem field for implementing targeted state research programs, the author analyzes the reasons for the lowering of the innovative potential of the Belarusian society and determines the criteria and social motivation for more effective participation of the university educational and scientific infrastructure in the processes of innovative development of the country.

Применение дидактического потенциала ЭУМК в освоении понятийно- терминологического аппарата при изучении педагогике студентами физкультурных специальностей

В. Л. Лозицкий,

доцент кафедры гуманитарных наук, философии
и права, кандидат педагогических наук доцент,
Полесский государственный университет

В системе организации учебной деятельности студентов учреждений высшего образования (УВО), обучающихся по специальностям в сфере физической культуры и спорта, одной из важных составляющих при изучении учебной дисциплины «Педагогика» являются профессиональные педагогические термины. Их усвоение на понятийном уровне в практической плоскости составляет одно из оснований в формировании и развитии личностно значимых профессиональных компетенций будущих специалистов – выпускников УВО.

Реализация знаниево-деятельностной составляющей в процессе обучения ориентирует его организацию преподавателем на умение будущих молодых специалистов оперировать знанием специальных терминов на уровне сформированной компетентности, позволяющей эффективно осуществлять профессиональную педагогическую деятельность в сфере физической культуры и спорта. При этом вопросы, связанные с достижением эффективного усвоения на продуктивных уровнях понятийно-терминологического аппарата в системе организации обучения студентов в рамках существующей педагогической практики в высшей профессиональной школе, признаются современной дидактикой чрезвычайно актуальными [1–4].

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 26.12.2016.

Острота проблемы обуславливает необходимость поиска такого методического инструментария, встраиваемого в процесс обучения, который позволил бы в условиях многообразия подходов в организации образовательного процесса, не снижая системных требований, эффективно осуществлять организацию педагогического и технологического взаимодействия его субъектов – студентов и преподавателей. Решение задачи видится прежде всего в совершенствовании организации процесса обучения и самостоятельной учебной деятельности студентов как его неотъемлемой составляющей с применением дидактического потенциала инструментария электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК).

Целесообразным также представляется определение методических условий эффективной организации алгоритмизируемой учебной деятельности студентов по усвоению профессиональных педагогических терминов и формированию понятий. Учет данного аспекта особенно актуален в условиях реализации положений Концепции оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в УВО в Республике Беларусь, определяющей увеличение доли самостоятельной учебной деятельности студентов УВО, а также ее практико-ориентированности.

С точки зрения методологии следует различать в соподчиненности термин, понятие и категория. Термин – это слово, которое точно обозначает понятие. Выполнить в обучении свою познавательную роль термин может при условии, что с ним в сознании обучаемых связывается конкретное содержание. Поэтому при организации учебной деятельности студентов введение нового термина всегда связывается с раскрытием его содержания. Понятие – это форма мысли, с помощью которой познается сущность предметов, явлений, обобщаются их существенные признаки и стороны. Категория – это понятие самой высокой степени обобщения. Все понятия имеют свой объем и дефиницию. Объем понятия – это множество объектов, элементов, связей, которые составляют конкретное понятие. Определение, формулировка понятия (дефиниция) – это выражение, в котором раскрывается основное содержание понятия в единстве его элементов, признаков и связей. В научной форме определения (дефиниции) указываются ближайшее родовое понятие – более широкая группа явлений, к которым относится определяемое явление, и ее видовые сущностные признаки, которые определяют из других явлений того же рода. Например, в ст. 1 Кодекса Республики Беларусь об образовании наличествует следующее определение: «Образование (определяемое понятие) – обучение и воспитание (родовые понятия) в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося (видовые признаки)» [5].

Алгоритм предъявления предлагаемых к усвоению терминов при изучении учебной дисциплины «Пе-

дагогика» предусматривает ознакомление студентов с теоретическими знаниями на уровне общей характеристики изучаемого содержания (образование, педагогика, педагогическая деятельность, обучение, воспитание) и их конкретизацию в результате изучения тем учебной программы, ознакомления с фактологическим материалом. В данной взаимосвязи организация процесса усвоения понятийно-терминологического аппарата студентами – будущими специалистами в сфере физической культуры и спорта предполагает учет уровней представления содержания образования в области педагогического знания, к которым мы относим:

- мировоззренческий – формирование гражданина государства через изучение основ профессиональной педагогической деятельности и усвоение теоретических понятий широкой степени обобщенности, использование знания их признаков – сущностных характеристик;

- теоретический – усвоение положений педагогической теории при изучении, объяснении, интерпретации педагогических процессов при помощи терминологии;

- практико-ориентированный – осуществление анализа практики организации обучения и воспитания в корреляции с использованием теоретических понятий широкой степени обобщенности в сочетании со специальными научными терминами.

Специфика организации и осуществления учебной деятельности студентов, обучающихся по специальностям в сфере физической культуры и спорта, по усвоению терминов и формированию понятий по отношению к предметной области педагогической науки определяется их местом и ролью в системе высшего профессионального образования Республики Беларусь, ключевым статусом формируемых у студентов профессионально ориентированных компетенций. В рамках компетентностного подхода у студентов должны быть заданы определенные уровни учебной деятельности, которые реализуются через их практическое исполнение и закрепляются в личном опыте деятельности, в том числе и в ходе педагогической практики:

- раскрывать содержание профессиональных педагогических терминов;

- конкретизировать понятия через существующие примеры педагогической практики;

- использовать дедуктивный путь изучения, обогащения понятийного аппарата в тесной взаимосвязи с изучаемым предметным материалом, что предполагает формирование новых понятий на основании уже усвоенных;

- интерпретировать понятия для построения выводов и обобщений, соотносимых с осуществляемой профессиональной практикой;

- упорядочивать термины и понятия в определенную систему знаний, необходимых для собственного самообразования при формировании и развитии соответствующих профессиональных компетенций.

Важную роль в эффективной организации учебной деятельности студентов должны выполнять оптималь-

но отобранные преподавателем высокотехнологичные методы, приемы и средства ее осуществления.

С позиции теории дидактики к методам усвоения понятийно-терминологического аппарата целесообразно отнести следующие:

- **раздельный** (изначально осуществляется запоминание формулировки определения, а затем формируется умение и на его базе навык применения);

- **компактный** (запоминание формулировки определения осуществляется одновременно с формированием умения и приобретением навыка применения);

- **алгоритмический** (запоминание и формирование умения применять полученное знание осуществляются в процессе выполнения требований определенного алгоритма).

В данном случае организация обучения студентов по усвоению профессиональных педагогических терминов и освоению понятий может опираться на положения теории поэтапного формирования мыслительных действий, определенных П. А. Гальпериным [6]. При этом алгоритм поэтапной организации преподавателем данного вида учебной деятельности может приобретать следующий вид:

- формирование мотивации введения нового термина и понятия через его актуализацию;

- представление основного содержания усваиваемого термина и формируемого понятия в упрощенной схематической форме (создание ООД – ориентирующей основы действий);

- организация учебной деятельности студентов с понятийно-терминологическим аппаратом с учетом осуществления пошагового контроля за ходом деятельности и ее результатом;

- организация постепенного перехода от пошагового контроля преподавателя к самоконтролю, от возможной коррекции результатов усвоения извне к самокоррекции студентами своей учебной деятельности.

По М. А. Холодной, этапы организации обучения студентов по усвоению терминов и освоению понятий по могут быть представлены в следующей алгоритмической последовательности выполнения:

- **мотивация** – создание условий для осознания обучаемыми недостаточности наличествующего у них опыта и знаний;

- **категоризация** – введение знаково-символьного определения нового профессионального педагогического термина или понятия при ориентировании обучаемого на выделение отличительных черт формируемого понятия;

- **обогащение** – накопление и дифференциация опыта применения введенного термина, понятия при расширении возможных аспектов осознания их содержания;

- **перенос** – применение усвоенных понятий в практических ситуациях, в том числе и в условиях самостоятельного выстраивания отдельных аспектов его содержания;

• свертывание – представление образа понятия в сжатой форме [8, с. 97–98].

Данные положения коррелируются с положениями теории управления познавательной деятельностью, в соответствии с которыми предметное обучение студентов должно осуществляться при последовательном поэтапном выполнении логически взаимосвязанных операций и целенаправленном управлении процессом изменения состояния обучаемого путем организации специальных информационных воздействий на него.

Согласно В. Ф. Беркову и М. Е. Бершадскому, понятия могут усваиваться только в определенной последовательности: от наглядных понятий – к первоначальным, от менее сложных – к более сложным; от понятий, допускающих широкую конкретизацию с помощью наглядного материала, – к понятиям, которые могут быть конкретизированы только через другие понятия (т. е. к абстрактным) [1; 2]. Исходя из этого преподаватель УВО должен владеть совокупностью высокотехнологичных методов, приемов и средств их формирования.

Практика использования технологического и дидактического потенциала ЭУМК «Педагогика» [8] в образовательном процессе при обучении студентов специальностей в сфере физической культуры и спорта УО «Полесский государственный университет» позволяет выделить ряд дидактически выверенных методов и приемов активизации учебно-познавательской деятельности на учебных занятиях и в самостоятельной работе обучаемых с применением высокотехнологичного инструментария ЭУМК:

• анализ правовых норм в сфере образования, включающих понятийно-терминологический материал (использование содержания электронной хрестоматии справочно-информационного модуля);

• фиксация терминов и дальнейшее предъявление учебной информации средствами мультимедиа (электронная презентация) или на учебной доске, в конспекте как локальное дидактическое действие – элемент в структуре учебного занятия;

• фиксация терминов и усвоение их определений с помощью тематической структуры тезауруса и глоссария справочно-информационного модуля, технологического инструментария гиперссылок и тематического поиска;

• сравнение и обобщение предлагаемых понятий по выделенным критериям при выполнении соответствующих заданий элементов практикума в практическом модуле;

• выполнение комплексов разноуровневых тестовых заданий различных видов и форм контрольно-диагностического модуля, в том числе и на знание понятийно-терминологического аппарата, с целью диагностирования и возможной коррекции уровней усвоения учебного материала.

Наряду с перечисленными методами и приемами, педагогически оправданным является применение традиционных методов и приемов обучения:

• составление логических цепочек, схем и таблиц различных типов с включением в их содержание понятийно-терминологического материала;

• написание терминологических диктантов с опорой на использование индуктивно-дедуктивных методов мыслительной деятельности обучаемых;

• составление кроссвордов с использованием понятийно-терминологического материала.

Понятийно-тематическая (тезаурус) и понятийно-справочная (словарь-глоссарий) формы представления учебных знаний позволяют организовывать процесс формирования системных знаний по конкретной теме и оперативное представление учебной информации в ходе выстраивания любой дидактической модели учебного занятия с применением как коллективных, так и индивидуальных форм обучения, в том числе и самостоятельно организуемой учебно-познавательной деятельности. Тезаурус справочно-информационного модуля ЭУМК «Педагогика» [8] помогает преподавателю использовать уже отобранный и предлагаемый для обязательного усвоения понятийно-терминологический материал.

Понятийно-тематическое конструирование учебного материала при использовании тезауруса в организации учебной деятельности студентов предусматривает возможность применения дидактического потенциала элементов проблемно-поискового обучения. В свою очередь дидактическая роль предметного словаря-глоссария заключается в обеспечении процесса формирования и систематизации теоретических знаний при усвоении студентами терминов и формирования профессиональных педагогических понятий. Соответственно, усвоение теоретического материала должно закрепляться выполнением практических заданий, направленных на отработку соответствующих способов учебной деятельности.

В процессе формирования у студентов профессиональных педагогических понятий преподавателю необходимо учитывать следующее:

• формирование понятий – это сложный и лонгитудный по своей природе процесс последовательного раскрытия качественных и количественных особенностей изучаемых объектов;

• студенты постепенно усваивают сущность и содержание понятия, его объем, связи и отношения с другими профессиональными педагогическими понятиями;

• у обучаемых изначально формируются отдельные понятия, а затем их системы;

• формирование понятия одной системы осуществляется успешнее, если прослеживается его связь с понятиями других систем;

• эффективное формирование профессиональных педагогических понятий происходит в условиях осуществления междисциплинарных связей;

• одновременно с процессом формирования новых понятий идет процесс углубления содержания ранее сформированных понятий, при этом раскрываются все новые и новые их стороны, связи и отношения, уточняются границы применения.

При разработке модели учебного занятия преподавателю необходимо учитывать следующие методические условия:

- сформированность в условиях увеличения доли самостоятельной учебной деятельности студентов их высокой мотивации к осуществлению активной учебно-познавательной деятельности;
- владение студентами способами осуществления учебно-познавательной деятельности, основанными на информационной компетентности в условиях информационно-образовательной среды УВО;
- использование доступных примеров при раскрытии понятий высокой степени обобщения;
- сохранение должного уровня научности в формулируемых определениях терминов;
- усвоение теоретических понятий и установление знаниевых обобщений на основе усвоения взаимосвязанных и взаимозависимых фактов;
- учет структуры понятия и его признаков при отборе и объяснении относящихся к нему примеров педагогической практики;
- постоянный учет важной роли представлений и типических образов для эффективного формирования профессиональных педагогических понятий, сохранение единства яркого конкретного фактического материала и логически-осознанных обобщений;
- постоянное оперирование понятиями;
- формирование и развитие навыков аналитического мышления студентов и овладение ими мыслительными операциями с целью сознательного освоения понятийно-терминологического аппарата, а не его механического заучивания;
- ориентация на имеющиеся у студентов знания на основе реализации межпредметных и внутрпредметных связей;
- практико-ориентированность выполняемых заданий;
- проведение обобщающих занятий в структуре организации учебной деятельности с целью диагностирования и возможной коррекции уровней усвоения учебного материала.

Таким образом, решение актуальной для образовательной практики в высшей профессиональной школе проблемы достижения эффективного усвоения профессиональных терминов, а также системного

и целостного формирования понятий у студентов, обучающихся в УВО по специальностям в сфере физической культуры и спорта, находится в плоскости организации и методического обеспечения их учебной деятельности, в том числе и самостоятельно организуемой. Применение технологического и дидактического потенциала ЭУМК в качестве высокотехнологического средства обеспечения процесса обучения целесообразно в том случае, когда использование его функций позволяет дифференцировать процесс обучения, обеспечивает его индивидуализацию, а также способствует эффективному достижению тех целей, которые не могут быть достигнуты с использованием исключительно традиционных компонентов учебно-методических комплексов по учебному предмету.

Список использованных источников

1. Берков, В. Ф. Теория понимания и методика преподавания / В. Ф. Берков // Теоретико-методологические проблемы исторического познания: материалы междунар. науч. конф., Минск, 1–2 февр. 2001 г.: в 2 т. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: В. Н. Сидорцов [и др.]. – Минск, 2000. – Т. 1. – С. 91–93.
2. Бершадский, М. Е. Понимание как педагогическая категория / М. Е. Бершадский. – М.: Пед. поиск, 2004. – 176 с.
3. Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация: учебное пособие / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
4. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г., одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2014.
6. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. – М.: Изд-во ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 480 с.
7. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
8. Лозицкий, В. Л. Педагогика. Электронный учебно-методический комплекс / В. Л. Лозицкий, Е. Б. Микелевич // E-Learning «Полесский государственный университет». Учебные курсы Moodle [Электронный ресурс]. – URL: <http://194.158.204.219/moodle>. – Дата доступа: 04.12.2016.

Аннотация

Статья посвящена проблеме организации учебной деятельности по усвоению терминов и формированию научных понятий при изучении педагогики студентами УВО, обучающимися по специальностям в сфере физической культуры и спорта. На основе системного анализа положений теории обучения, а также обобщения существующей педагогической практики автором предлагается комплекс методов, приемов и средств осуществления эффективной учебной деятельности с использованием инструментария ЭУМК по педагогике.

Summary

Article is devoted to a problem of the organization of educational activities for assimilation of terms and forming of scientific concepts when studying pedagogics by students of institutions of higher education, students on specialties in the sphere of physical culture and sport. On the basis of the system analysis of provisions of the theory of training, and also generalization of the existing student teaching by the author the complex of methods, acceptances and policy tools of effective educational activities with use of tools of an electronic educational and methodical complex for pedagogics is offered.

Социально-политические изменения первых советских лет и преподавание всеобщей истории в высшей школе (на примере ФОН МГУ)

Л. В. Ландина,
кандидат исторических наук доцент,
Белорусский государственный университет
культуры и искусств

Методологические, организационные и социокультурные изменения в исторической науке, произошедшие после 1917 г. и в первые советские десятилетия, уже в течение века привлекают внимание исследователей и насчитывают десятки тематически и идейно разнообразных работ. И это не случайно. Последствием Февральской и особенно Октябрьской революций стала коренная трансформация содержания и направленности российской историографии, занявшая около двух десятилетий. Вместе с тем произошедшее нельзя оценивать упрощенно. В зависимости от области исторического знания и конкретной проблематики изменения отличались неравномерностью и специфичностью. В первую очередь подобные отличия зависели от того, происходили они во всеобщей или собственно российской истории.

Октябрьская революция привела к изменению всех сторон российского общества, причем на протяжении 1920-х гг. вводимые изменения сочетались с дореволюционной традицией, что позволяет выделить первое советское десятилетие в отдельный, переходный, период. Декларируемые большевиками задачи требо-

вали огромную, качественно новую, материальную и интеллектуальную базу, которой не было, что диктовало на первых порах как использование прежних кадров, так и известный идейный плюрализм.

Вместе с тем 1920-е гг. – это период всеобъемлющих экспериментов, охвативших все стороны советского общества. В желании «отречься от старого мира» перестройке подверглось все – государственное управление, экономика, система ценностей, повседневная жизнь. Новое летоисчисление, революционное искусство, имена и праздники, новая школа и мировоззрение – вот далеко не полный перечень сфер, ставших своего рода полигоном для социальных экспериментов 1920-х гг.

Важная роль в переустройстве страны отводилась исторической науке. Историческое знание было призвано создать новую картину мира, доказать правомерность марксизма, неизбежность и прогрессивность прихода большевиков к власти в России, а затем – в мировом масштабе. Нужно было воспитывать молодежь в указанном духе, а старшее поколение убедить в легитимности и благотворности советской власти.

Внедрение новой идеологии и исторической картины мира происходило, например, на советских «революционных празднествах». Их целью было формирование советской масскультуры и новой политической и исторической мифологии [1]. Наряду с центральным персонажем таких зрелищ – Призраком истории, там фигурировали отдельные события мировой истории, которые имели значение лишь как этапы шествия идеи революции и ее носителя – пролетария. Очередность событий не имела значения. Главный смысл имел бой «мирового пролетариата» с «мировой буржуазией» как вселенская борьба Добра со Злом [1, с. 232–235]. Делался акцент на разрушительном начале истории – противопоставлении прошлого, «покоренного и низвергнутого», и «настоящего» [1, с. 236]. Таким образом, приоритетными в обществе были объявлены революционные ценности.

В соответствии с новыми идейными предпочтениями изменялись методология и организация исторической науки. Согласно «Примерным программам по обществоведению и культуроведению», история была упразднена. Обществоведение представляло собой синтез политэкономии, социологии и права, о целостном преподавании речи не велось. История как средство воспитания подрастающего поколения понималась как наука о смене обществ и формаций. Учебников, кроме «Русской истории в самом сжатом очерке» М. Н. Покровского, не было [2, с. 282–284].

Мероприятия организационного характера, принимаемые советским правительством в то время, хорошо известны. Так, задача подготовки кадров историков-марксистов была поставлена еще в 1917 г. [3, с. 309]. В середине 1918 г. по инициативе М. Н. Покровского и И. М. Рейснера декретом ВЦИК была учреждена Социалистическая (с 1924 г. Коммунистическая) академия общественных наук – первый

советский научно-исследовательский центр по общественным наукам. Возглавил академию М. Н. Покровский. Огромное значение для идейного и организационного утверждения марксизма имело создание Общества историков-марксистов, которое было тесно связано с Агитпропом ЦК ВКП(б). В частности, устав общества [4] стал предметом пристального изучения в Агитпропе и был утвержден лишь после тщательного его рассмотрения. С середины 1920-х гг. Общество историков-марксистов предприняло издание журнала «Историк-марксист» (1926–1941), ставшего ведущим журналом СССР по проблемам исторической науки. Под названием «Вопросы истории» он существует и сегодня [3, с. 322].

Советское руководство реорганизовало прежнюю университетскую систему, которая должна была стать частью государства диктатуры пролетариата. Происходил процесс лишения университетов автономии. Устами Ленина, Луначарского, Покровского было заявлено, что университетская автономия – это буржуазная идея, что при диктатуре пролетариата никакой автономии быть не может. В университетах действовали большевистские комиссары, имевшие право наложить вето на любое решение администрации, возникли ячейки компартии, состоящие первоначально из студентов рабфаков, получивших широкие права в решении многих университетских вопросов. Реорганизации привели к тому, что к началу 1930-х гг. университетская система в СССР находилась на краю гибели, однако потребности в квалифицированных кадрах диктовали ее восстановление, что и произошло, но уже с полным включением университетов в государственную систему [5, с. 215–216].

Историков-марксистов готовили Институт красной профессуры, организованный в 1921 г., коммунистические университеты, которых в 1930 г. было уже 40 [3, с. 331], а также созданные в 1919 г. факультеты общественных наук (ФОН) как альтернатива историко-филологическим факультетам. Постоянно реорганизовываясь, ФОН просуществовали в Московском и Ленинградском университетах до 1925 г. [3, с. 309–310].

Проблематика послереволюционных преобразований высшей школы и системы подготовки кадров широко освещена в современной историографии, в частности, в монографии Т. И. Калистратовой «Институт истории ФОН МГУ РАНИОН» (1921–1929) [6].

Содержание учебных программ и протоколов заседаний деканата факультета общественных наук Московского государственного университета отражает отмеченную новыми идеологическими акцентами атмосферу 1920-х гг. Так, на зимний триместр 1921 г. было заявлено более 30 учебных курсов, среди которых история партии РКП, общий курс истории религии в связи с общей культурой, финансовый капитал, наука об общественном сознании, основы советской медицины, статистика труда и т. д. [7, л. 1]. Предлагаемые семинары разнообразны – Московское государ-

ство по сказаниям иностранцев, Русь под игмом, греческая история, экономическая и социальная история средних веков и др. [7, л. 1об].

Реформирование высшей школы и нехватка марксистских кадров объединяли профессоров разных поколений, например, М. М. Богословского, А. А. Кизеветтера, Д. М. Петрушевского, А. Н. Савина, Р. Ю. Виппера, В. И. Пичету и Н. М. Лукина, С. Д. Сказкина, А. Д. Удальцова [7, л. 10, 17]. Предлагаемые студентам учебные курсы были хронологически и тематически разнообразны, при их отборе соблюдался классовый принцип. Вот, например, распоряжение деканата от 5 февраля 1921 г.: «Семинарий проф. Савина по веку Людовика XIV возобновить, семинарий проф. Н. И. Радцига по абсолютной монархии исключить ... семинарий проф. Пичеты “История Западно-Русского и великорусского дворянства” исключить, а семинарий того же профессора по истории экономических идей во II половине XVIII в. и в I половине XIX в. возобновить» [7, л. 4]. В сентябре 1921 г. руководство ФОН МГУ постановляет «включить в обозрение преподавания курс по истории Греции проф. Д. Н. Егорова и Пригорювского, по древнерусской истории проф. С. В. Бахрушина» [7, л. 40], и вновь соблюдается классовый принцип – «заявление проф. Рождественского о разрешении чтения курса “Структура центральных и местных органов буржуазного общества” – отклонить» [7, л. 41].

Содержание учебных программ ФОН позволяет сделать вывод о том, что при условии прослушивания и усвоения всего комплекса предлагаемых курсов будущий специалист получит качественную и разностороннюю подготовку. Однако не все предлагаемые курсы были обязательны, не соблюдались хронологический порядок и системность в преподавании. Вот, например, последовательность изложения некоторых курсов на общественно-педагогическом отделении ФОН МГУ в 1923/1924 учебном году: «I курс: 1. Политическая экономия... 5. История России XIX и XX в... 6. История Западной Европы в XIX и XX в... II курс: 2. История Интернационала. 4. Один из курсов по истории России XVII–XIX вв. ... 5. Один из курсов по истории Запада» [8, л. 29]. При этом в качестве факультатива студентам 2-го курса предлагалось прослушать методологию истории и... историю Литовско-Русского государства. На 3-м курсе студентов ожидали история Греции, Рима, а в качестве факультативов – история Реформации и Ближнего Востока [8, л. 29 об, 30]. В связи с отмеченным возникает вопрос о качестве усвоения знаний в такой последовательности даже подготовленным слушателем. Насколько это вписывалось в реалии 1920-х гг.?

Набор студентов на ФОН полностью определялся задачами большевиков – в скорейшее время создать новые кадры соответствующего социального происхождения и идеологической направленности. Так, в протоколе заседания деканата факультета общественных наук МГУ от 4 июня 1921 г. зафиксировано

следующее: слушали И. Д. Удальцова (зам. декана. – Л. Л.), который сообщил, что «при Главпрофобре было совещание о приеме студентов на факультеты общественных наук и установлено: по разверстке установить комплект, который был бы обеспечен общежитием и пайком. Преимущество дать командированным через ПК Партии РКП, профессиональным организациям и окончившим рабочие факультеты. Принимать по проверке коллоквиума. Если же есть достаточная подготовка – освобождать от коллоквиума...» [7, л. 21].

Еще более конкретная установка об условиях приема в 1922/1923 учебном академическом году была озвучена деканом ФОН Н. М. Лукиным на заседании деканата 6 марта 1922 г.: «Руководиться следующими принципами: 1)...в первую очередь зачисляются окончившие Рабфаки. 2) затем происходит зачисление по командировкам, согласно разверстке ЦК РКП, МК РКП, Губкомов компартии с визой ЦК, всех заинтересованных Наркоматов, Союзов Рабис-Прос и Со-вработников, а также производственных союзов через Губпрофсоветы и отдельно по командировкам ВЦСПС и МГСПС. 3) наконец, в виде исключения прием по индивидуальным заявкам. Все лица, зачисляемые на факультет, как общее правило, подвергаются коллоквиуму, для выяснения степени подготовленности и общего политического развития. От командированных наркоматами и Профсоюзами требуется годичный стаж общественной работы. С учебной стороны зачисляемый должен удовлетворять требованиям окончивших школу II ступени или другого учебного заведения, соответствующего по своим учебным планам» [9].

В 1920-е гг. широко применялась идеологема «красный студент», подразумевавшая наличие у студента определенных качеств, образцов поведения, речи и этапов биографии. Центральным моментом было происхождение из среды рабочих и крестьян (пролетарское происхождение). По инициативе А. В. Луначарского «красным студентом» становился также человек, воевавший в Красной Армии, доказавший тем самым свое «классовое сознание» [10, с. 276]. Однако классовый принцип комплектования вузов был воспринят неоднозначно. Например, Н. К. Крупская критиковала эту систему, считая ее «классовой привилегией», «дворянской навыворот», и утверждала, что главным должно быть не происхождение, а воспитание или перевоспитание в пролетарском духе [10, с. 270–274].

Подобная позиция была понятна – происхождение из рабочих и крестьян не обеспечивало должной подготовки абитуриентов. Жесткая классовая линия плохо сочеталась с надлежащим уровнем будущих специалистов, изначально не получивших систематического образования.

В интересах дел и в условиях нехватки специалистов советское руководство было вынуждено отступить от жесткой классовой линии. Появились такие категории абитуриентов, как «трудова интеллигенция», т. е. дети преподавателей и учителей, «та-

лантливые», «успешно закончившие» средние школы [10, с. 280–281].

Таким образом, провозгласить классовый принцип подготовки историков-марксистов было намного легче, чем реализовать его на практике. Однако наиболее проблематичной в становлении советской марксистской историографии была все же не подготовка кадров, а то, на какой основе это проводилось, т. е. идейно-методологическая ломка, тесно связанная с внутри- и межпартийной борьбой в советском обществе.

Утверждение марксистской методологии как единственно правильной, роль в этом процессе партийных решений и административного диктата, а также проявления и последствия установленного сверху методологического монизма давно уже превратилось в самостоятельное поле рефлексии. При этом репрессивный механизм проведения подобных мероприятий, его проявления и последствия создали целый массив литературы. Вместе с тем методологическая ломка 1920-х гг., при всей ее неоднозначности и трагизме, была все же более сложным, глубинным явлением, требующим отдельного внимания и осмысления.

Во-первых, марксизм уже с конца XIX в. был популярен в российской интеллектуальной среде, в том числе у либералов-западников, которыми были историки «русской школы». Например, Н. И. Кареев уже после Октябрьской революции написал «Основы русской социологии», где целая глава посвящена марксизму и марксистской мысли в России. На М. М. Ковалевского, по сравнению с его коллегами, марксизм оказал наибольшее влияние, хотя сам он марксистом не был.

Предметно сочеталось с марксизмом и традиционное для «русской школы» новой истории социально-экономическое направление исследований. Примерами могут служить исследования по истории крестьянства и аграрной истории предреволюционной Франции Н. И. Кареева, И. В. Лучицкого, М. М. Ковалевского, аграрной истории Англии П. Н. Виноградова и А. Н. Савина. О том, насколько была популярна созвучная марксизму революционная проблематика у историков «русской школы», написано много, причем первым историографом изучения Французской революции и автором многочисленных работ на эту тему был Н. И. Кареев. Либералы-западники, российские новисты особенно выделяли Английскую и Французскую революции как события, заложившие основы реформаторского и революционного образцов государственного развития. К сказанному остается добавить, что основателем «русской школы» новой истории традиционно считается В. И. Герье, начавший в России систематическое изучение Французской революции.

Новые социально-политические реалии изменяли и проблемное поле исследования и преподавания. При этом период Новой истории, богатый на революционные события, был очень востребован. Так, проблематика Новой истории включала изучение Английской

революции и аграрного строя предреволюционной Англии (С. И. Архангельский), Великой Французской революции, особенно ее якобинского этапа (Н. М. Лукин), термидорианского переворота (П. П. Щеголев, К. П. Добролюбовский), народных движений периода Французской революции, периода наполеоновских войн, формирование идей утопического социализма (В. П. Волгин) и др. В 1941 г. вышел обобщающий труд «Французская буржуазная революция 1789–1794» под редакцией В. П. Волгина и Е. В. Тарле. Изучение буржуазных революций неизбежно приводило к исследованию их предпосылок, а именно к проблеме государственного строя Европы раннего Нового времени, т. е. рассмотрению европейского абсолютизма, что соотносилось с проблематикой российской абсолютной монархии.

Внимание к государственному строю Европы и России было далеко не случайным. Революционная тематика, по понятным соображениям, была излюбленной в советской историографии. Однако при сравнении степени идейных и ценностных изменений в европейских и российских сюжетах по указанным направлениям наблюдается значительное расхождение.

Негативное отношение к западноевропейскому абсолютизму как системе, исчерпавшей свой потенциал и приведшей к буржуазным революциям, будет взято советской историографией из дореволюционной либеральной традиции. Оно и останется в советской медиевистике и новистике до конца 1980-х гг. и по инерции сохранится в дальнейшие годы. Эта преемственность, не комментируемая советскими историками и ставшая общим местом в постсоветской историографии, в полной мере проанализирована в работе А. В. Чудинова «Королевское самодержавие» во Франции: история одного мифа». А. В. Чудинов на основе сопоставления работ дореволюционных и советских историков Н. И. Кареева, Н. М. Лукина, А. З. Манфреда, В. Г. Ревуненкова продемонстрировал, как и почему негативизация абсолютизма, понимаемого как неограниченная деспотическая власть, была взята советской историографией из дореволюционной традиции [11, с. 265–266].

Совершенно иная ситуация возникла при рассмотрении российской абсолютной монархии. Так, до Октябрьской революции существовали различные методологические и идейные ее интерпретации – от консервативно-монархической до марксистской. Наиболее влиятельной была государственная школа, в соответствии с установками которой ведущим в процессе российской истории было развитие государственных институтов. Основателями и видными представителями данного направления являлись К. Д. Кавелин и Б. Н. Чичерин. Наибольшего развития идеи «государственной школы» достигли в научном наследии С. М. Соловьева. С именем же ученика С. М. Соловьева В. О. Ключевского, создавшего на основе позитивистской методологии комплексную, оригинальную концепцию истории России, связывают расцвет рос-

сийской дореволюционной историографии. «Государственная школа» сформулировала также теорию «закрепощения сословий государством». Суть ее состояла в том, что в условиях строительства Российского государства, при постоянной необходимости отражать внешнюю опасность и осваивать новые территории, государство направляло все усилия на наращивание военной мощи, увеличение и обеспечение служилого сословия. Соответственно, и крестьянство, и купечество, и дворянство были поставлены в жесткую зависимость от государства, что проявилось как в крепостном праве, так и в неукоснительной военной службе дворян. По мере достижения целей государственной властью происходит «освобождение сословий» – сначала дворянства, затем купечества и, наконец, крестьянства, причем между освобождением дворян и крестьян прошло сто лет. Подобная теоретическая схема была оптимальна для дореволюционной российской историографии, по крайней мере, по двум причинам. Во-первых, она уравнивала перед самодовлеющим государством все классы и сословия, снимая проблематику классовой борьбы, впоследствии краеугольного тезиса марксистской историографии. Во-вторых, была актуальна в условиях мероприятий, проводимых при подготовке и отмене крепостного права, а также проведении других реформ 1860–1870-х гг.

Понятно, что в условиях совершившихся Февральской и Октябрьской революций, свержения монархии, а затем прихода к власти большевиков все иные трактовки истории России, кроме марксистской, стали совершенно неприемлемы. И если в интерпретации западноевропейского абсолютизма, явления достаточно далекого для российского общества территориально и хронологически, был воспринят традиционный для либеральной историографии его негативизм и даже сама концептуальная основа, то в отношении российской монархии наблюдалась иная ситуация. Во-первых, свергнутая российская монархия в принципе не могла быть никакой иной, как резко негативной. Во-вторых, трактовки европейского и российского абсолютизма, ранее различные, были сведены в единую марксистскую формационную схему с антагонистическими классами, классовой борьбой и безусловной правомерностью революций. Символом идейного противостояния и драматизма этого процесса являются научное наследие и судьбы двух знаковых фигур ранней советской историографии – академиков С. Ф. Платонова и М. Н. Покровского. Непримиимые противники, вышедшие, тем не менее, из одной историографической традиции, они оба стали жертвами идеологической ломки 1920-х гг. Осужденный по «академическому делу» и сосланный, С. Ф. Платонов скончался в 1933 г. М. Н. Покровский, еще при жизни критиковавшийся за свои взгляды, в 1932 г. умер академиком. Несмотря на это он и его школа подверглись разгрому, имя Покровского ассоциировалось с антимарксизмом, и только на рубеже 1950–1960-х гг. научное наследие М. Н. Покровского стало

более объективно изучаться. С. Ф. Платонова реабилитировали и восстановили в звании академика только в 1967 г. [12].

В 1920-х гг. абсолютизм расценивался как «государство торгового капитала» согласно «школе Покровского», а во второй половине 1930-х гг. – как «дворянское государство» в русле концепции «равновесия». Несмотря на некоторую разницу обеих трактовок, восходящую к различной интерпретации марксизма в идейно-политической борьбе внутри советского руководства, общими для них были включение истории России в общеевропейский контекст, обоснование схожести европейского и российского абсолютизма, а также причин и результатов буржуазных революций. Во вписанной в формационную схему модели абсолютизма правовой аспект был сведен к минимуму, а социологический – максимально развернут. Соответственно, было сформировано проблемное поле абсолютизма, где главное место занимал анализ социально-экономического положения, а затем производные от него классовая борьба, внутренняя и внешняя политика.

Таким образом, в переходный период 1920-х гг. провозглашаемые советской властью цели в области среднего и высшего исторического образования отставали от их реализации по организационным и кадровым причинам. Методологические изменения также не были одномоментными и равномерными. Данное обстоятельство диктовалось не только необходимостью на первых порах сохранения дореволюционной кадровой и методической базы, но и спецификой конкретной проблематики. Так, наиболее политически и идеологически заостренным был комплекс проблем российской истории, в частности, российского государства, сословий, монархии и их исторических судеб. В этой области методологическая и идейная ломка была наиболее радикальной. Что же касается аналогичных проблем западноевропейской истории, то советской историографией в целом была воспринята точка зрения либеральных российских историков. Разумеется, в нее были внесены коррективы, в частности, доминирующим подходом в изучении западноевропейских монархий был выбран социологический, а не правовой, как это было ранее. При этом негативизация западноевропейского абсолютизма перешла из дореволюционной историографии в советскую. Итогом методологических и идейных трансформаций

было создание общей марксистской концепции исторического процесса, объединяющей в едином историческом процессе Европу и Россию.

Список использованных источников

1. *Мальшева, С. Ю.* Историческая мифология советских «революционных празднеств» 1917–1920 годов / С. Ю. Мальшева // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. 10. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – С. 231–254.
2. *Ястер, И. В.* Партийно-государственное влияние на содержание и структуру школьного исторического образования в 1920–1930-х гг. / И. В. Ястер // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. 10. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – С. 282–288.
3. *Наумова, Г. Р.* Историография истории России: учебное пособие / Г. Р. Наумова, А. Е. Шикло. – 2-е изд. – М.: Академия, 2009. – 480 с.
4. Устав Общества историков-марксистов // Историк-марксист. – 1926. – Т. 1. – С. 320–322.
5. *Аврус, А. И.* Власть и университеты в России / А. И. Аврус // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. 10. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – С. 206–218.
6. *Калистратова, Т. И.* Институт истории ФОН МГУ-РАНИОН (1921–1929) / Т. И. Калистратова. – Н. Новгород, 1992. – 216 с.
7. Протоколы заседаний деканата факультета общественных наук за 1921 г. (подлинные) // Центральный государственный архив города Москвы (ЦГА Москвы). – Фонд 1609. – Оп. 6. – Д. 24.
8. Протокол заседания деканата ФОН I Московского государственного университета от 24. VIII. 1923 г. // ЦГА Москвы. – Фонд 1609. – Оп. 6. – Д. 69. – Лл. 29, 29 об. 30.
9. Протокол заседания деканата ФОН I Московского государственного университета от 6 марта 1922 г. // ЦГА Москвы. – Фонд 1609. – Оп. 6. – Д. 40. – Л. 14.
10. *Андреев, Д. А.* «Красное студенчество» в 1921–1924 гг.: контуры образа / Д. А. Андреев // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. 20. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – С. 270–284.
11. *Чудинов, А. В.* «Королевское самодержавие» во Франции: история одного мифа / А. В. Чудинов // Французский ежегодник 2005: абсолютизм во Франции. К 100-летию Б. Ф. Поршнева (1905–1972). – М.: КомКнига, 2005. – С. 259–293.
12. *Ляхович, Л. В.* Проблема российской монархии как пример идейного и научного противостояния в историографии 20-х гг. XX в. (концепции С. Ф. Платонова и М. Н. Покровского) // Л. В. Ляхович / Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / под ред. докт. филос. наук, проф. В. Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2012. – Вып. 12, ч. 1. – С. 184–190.

Аннотация

В статье раскрыты идейные, организационные и предметные трансформации в российской советской историографии первого послереволюционного десятилетия. Показаны проявления и характер изменений в системе подготовки кадров, данные процессы проиллюстрированы архивными материалами. Выявлены специфика и причина неравномерности методологических и предметных трансформаций в российской исторической науке 1920-х гг.

Summary

The article reveals the ideological, organizational and substantive transformation in the Russian Soviet historiography in the first post-revolutionary decade. The manifestation and the nature of changes in the system of training are shown and illustrated with archive materials. The specifics and the cause of non-uniform methodological and substantive transformations in the Russian historical science of the 1920s are revealed.

Методология исследования трансформационных процессов в социально- экономических системах

О. В. Беркова,

аспирантка,

Республиканский институт высшей школы

Научное знание обладает мощным созидательным потенциалом. Вступая в отношения с объективной действительностью, отображая ее, оно вместе с тем выполняет ряд методологических функций – объяснительную, предсказательную, систематизирующую – по отношению к процессам и явлениям во внешнем мире. Но этим его ценность не ограничивается. Будучи встроенным в образовательный процесс, научное знание оказывает действенное влияние на объект обучения. Освоение научных знаний связано с созданием особого стиля мышления, который отличается непротиворечивостью, точностью, четкостью, упорядоченностью.

К сожалению, в современной педагогической теории и практике обучения на эти свойства должного внимания не обращается. Среди преподавателей наблюдается пренебрежение многими методологическими ценностями, игнорируются вопросы специфики, структуры и динамики научного знания, его отличия от знания обыденного, а также вопросы методов развертывания и применения научных теорий. Что касается научных исследований, то в них игнорируется возможность разрешения противоречий, возникающих между представителями разных методологических подходов. Следствием этого является недостаточная глубина нынешних учебных пособий, учебных программ и учебно-методических материалов.

В статье освещаются особенности методологии исследования общественных процессов на стадии их трансформации, обращено внимание на характерные черты ее применения в образовательной сфере.

В 60–80-е гг. XX в. отечественными и зарубежными учеными была разработана концепция многоуровневости содержания научного знания. В ней было предложено выделить философское, общенаучное, конкретно-научное и методическое содержание всякого научного метода.

Философское содержание составляют положения онтологии и теории познания, антропологии, логики (пре-

жде всего диалектической), этики, эстетики, аксиологии. Данные положения не существуют в форме жесткой системы норм, рецептов или технических инструкций и фиксируются в самых общих ориентирах научного познания. Образно говоря, философия – это компас, помогающий определить правильное направление, но не карта, на которой заранее расчерчен путь до конечной цели. Имея такой общий направляющий характер, философские методологические регулятивы, тем не менее, существенно влияют на выбор предмета исследования и селекцию его средств, санкционируют одни из них, запрещают или ставят под сомнение другие. Иными словами, на уровне философской методологии формируется мотивация научно-исследовательской деятельности. Например, эмпирик-позитивист будет равнодушен к закономерностям исторических процессов, к законам общественного развития (как к «псевдопроблемам»), а томист будет считать правомерной постановку вопросов о местопребывании бога, о его свойствах, деяниях, отношении к людям и т. д. Все это будет не приемлемо для материалиста, для которого регулятивами социального исследования являются в первую очередь объективность и обоснованность.

Необходимо помнить, что философские регулятивы не являются продуктом прямого переложения философского знания в науку. В частности, в философии существует раздел, дающий достаточно систематизированное представление об общих характеристиках бытия. Но в самой объективной действительности, в природе вне человека нет ни переходов от абстрактного к конкретному, ни движения от относительной истины к абсолютной и пр. Преобразование философского знания в методологический регулятив есть сложный, до конца не изученный познавательный процесс.

Совокупность философских регулятивных средств составляет основание методологии. Здесь берут свое начало все другие методологические установки и выявляются исторически конкретные границы каждой теории, осмысливаются переломные ситуации в развитии той или иной фундаментальной дисциплины. Существенен вопрос о том, какому философскому направлению должно быть отдано предпочтение. Ведь они не равносильны по своим познавательным (объяснительным, прогностическим, селективным и др.) возможностям. На это в свое время обратил внимание Ф. Энгельс [1, с. 525].

Концепции, положения которых справедливы по отношению к целому ряду фундаментальных и частных научных дисциплин, составляют базовое знание методов общенаучного характера. Таковы положения математики, синергетики, семиотики, теории систем и других наук, оперирующих понятиями информации, сложности, системы, структуры, организации, модели, управления, элемента, знака, алгоритма, вероятности, разнообразия, гомоморфизма и т. д. Эти науки непосредственно испытывают на себе влияние философских концепций, особенно тогда, когда достигают такого теоретического уровня, при котором рефлексия по поводу их законов, моделей и методов отделяется от конструирования самих этих законов, моделей и методов.

Методы названых наук глыбока праніклі ў самыя розныя галіны сучаснага ведавання, але асабная роля прыналежыць велічайшай з навук – матэматыцы. У XIX в. матэматычныя даследаванні аказаліся неабходнымі ў эканоміцы, і, нарэшце, стала ясна, што «прынцыпіальна нематэматычных дысцыплін» не існуе. Сёння многія гуманітарныя навукі – лінгвістыка, гісторыя, сацыялогія, паліталогія – испытываюць патрэбнасць у матэматычным мысленні.

Сярод метадаў агульнанавучнага ўзрвання асабнае месца займае ідэалізацыя – метад, звязаны з мысленным канструіраваннем аб'екта, з'яўлення ці працэса, калі ім прыпісваюцца ўласцівасці ці адносіны, з'яўляючыся ў прэдычных выпадках. Напрыклад, матэрыяльную кропку вызначаюць як целу, лішанае памераў, але маючае масу. Такое «целу» з'яўляецца вынікам пабудавання ідэальнага аб'екта, які выступае носьбітам толькі сутнасных звязей. І хоць у рэальнасці сутнасць нельга аддзяліць ад з'яўлення, адно пр'яўляецца праз другое, задача тэарэтычнага даследавання – ведаць сутнасць у чыстым выглядзе. Вядзенне ў тэорыю абстрактных, ідэалізаваных аб'ектаў як раз і дазваляе яе рэшыць [2, с. 159].

У эканоміцы такім ідэальным з'яўленнем можна назваць саўрашнюю канкурэнцыю. Ні ў адной галіне матэрыяльнага прадукцыя саўрашняй канкурэнцыі не было і не будзе (як не бывае матэрыяльных кропак, абсалютна цвёрдага целу, ідэальнага газа), т. е. ў рэальнай эканоміцы не было і не будзе рынковаў, задавальваючых усім умовам гэтага віду канкурэнцыі – не толькі ў XX стагоддзі, але і ў прадшэсцуючых стагоддзях. Толькі ў некалькіх выпадках (на рынку сельскагаспадарчай прадукцыі, на фондовай біржы, рынку замежных валют) сітуацыя сярэдня блізка да умоваў саўрашняй канкурэнцыі. Разам з тым гэта тэарэтычна абстрактная мадэль і высновы, атрыманыя пры яе аналізе, з'яўляюцца фундаментам пры даследаванні тыпаў рынковых структураў, існуючых у рэальнай жыцці (алігополю, монопаляістычнай канкурэнцыі і др.).

Неабходнасць упростыць тое, што ў рэальнасці прадстаўляе сабой больш складанае з'яўленне, абумоўлена тым, што інакш немагчыма прадвесці тэарэтычнае даследаванне. Аднак важна, каб у тэарэтычным даследаванні не былі упущаны асновныя структурныя прызнакі таго, што знаходзіцца на паверхні даследаваных з'яўленняў.

Ідэалізацыя з'яўляецца важнейшым прадварытальным умовам мысленнага эксперымента – метада, пры якім даследавальнік прадвесці аперацыі з уяўляемымі аб'ектамі ў адпаведнасці з устаанавленымі правіламі. Асновнымі інструментамі мыслення ў даным выпадку з'яўляюцца лагічныя рассудкі, структурнымі элементамі якіх (і формамі лагічнага адражэння рэальнасці) выступаюць паняцці, суждзены, умозаклучення.

Ведаць аб саўрашнасці прынцыпаў і метадаў, прымяняемых ў той ці іншай спецыяльнай навучнай дысцыпліне, складаюць ядро канкрэтна-навучнай методалогіі

і фарміруюць канкрэтна-навучныя рэгулятывы. Калі адкрыты які-лібы навучны закон, то ён трансфармуецца ў арудзе мыслення, становіцца сродствам, метадам далейшага расшырэння нашага ведавання. Нельга расчысціваць на ўспех у навучнай дзейнасці, не апіраючыся на законы канкрэтных навук. Спецыфічны набор методалагічных сродстваў імаюць, напрыклад, даследаванні ў біялогіі, фізіцы, хіміі, сацыялогіі і т. д.

Ведаць, прымяняемых на прадметна-чуственам узрванні навучнага даследавання, складаюць базу яго методікі. У эмпірычным даследаванні методіка забяспечвае збор і пераходную апрацоўку вопытных даных, рэгулюе практыку навучна-даследавальскай работы – эксперыментальна-прадукцыйную дзейнасць.

Усякая методіка ствараецца на аснове больш высокіх узрванняў ведаванняў. На узрванні методікі устаановкі, існуючыя ідэальна, ў мыслях чалавека, як бы злучаюцца з практычнымі аперацыямі, завяршаючы апрацоўку метада. Без іх метад прадстаўляе сабой нешта умозрытальнае і не атрымае выхада ў знешні свет.

Методіка – важнейшае сродства устаановлення эмпірычных законаў. Асновныя з'яўляюцца рэгулярныя адносіны між рэчамі, якія назіраюцца непасрэдна ці з дапамогай дастаткова простых тэхнічных сродстваў. На эмпірычным узрванні ведавання сутнасныя звязі не выдзяляюцца яшчэ ў чыстым выглядзе, але яны як бы высвечваюцца ў з'яўленнях, прасіпаюць праз іх канкрэтную абалочку.

Эмпірычнае даследаванне базіруецца на непасрэдным узамудзействіі даследавальніка з даследаваным аб'ектам, а эмпірычная з'яўляецца вынікам абагульнення вопыта. Прыкладамі устаановлення падобных з'яўляюцца ў эканамічнай падсістэме аграства могуць служыць даследаванні англійскага эканаміста А. В. Філіпса, які ў 1958 г. прадставіў графікі даных, адражаючых карреляцыю номінальнай зарплатнай платы і узрвання безработніцы, а таксама разрабка амерыканскім эканамістам П. Дугласам саўрашнім з матэматыкам Ч. Коббам мадэлі прадукцыйнага функцыі (1928 г.), расчысціваючых з'яўляюцца аб'ёма прадукцыі ад саўрашэння іх двух фактараў – капітала і труда і т. д. [3, с. 253]. Прыкладам эмпірычнага закона з'яўляецца таксама функцыя спажывання ў тэорыі Дж. М. Кейнса, устаанавліваючых звязь між ростам даходаў домагаспадарчага гаспадарства і ростам яго спажывання.

У любым зместу навучнага ведавання (філасофскага, агульнанавучнага, канкрэтна-навучнага, методічнага) дзейнымі з'яўляюцца вядомыя з старажытных часоў формальна-лагічныя законы тождества, супрацьрэччя, ісклучэннага трэцяга і др.; спосабы адкрыцця новага, ці эврыстыкі (правіла правдопадобных высновкаў, мадэліраванне, ідэалізацыя, вяртэнне ад абстрактнага да канкрэтнаму, сістэмны метад, тэорыя прыняцця рашэнняў); метады абаснавання навучных ведаванняў (даказальнасць, аправержэнне, падтвэржэнне, вяртэнне, аб'ясненне, аправаданне і пр.). Усе яны неабходныя пры ведаванні ў тым ліку сацыяльна-эканамічных сістэм і пытанняў іх трансфармацыі.

Так, при использовании данных законов, а также с помощью применения указанных методов современным обществоведением установлено, что все социально-экономические системы можно разделить по критерию господствующего в них типа собственности и вытекающего из этого типа способа координации хозяйственной деятельности. Иными словами, в мировой системе наряду с рыночными экономическими системами существуют хозяйственные системы другого типа, которые в разные периоды и разными авторами (в зависимости от методологического подхода) назывались «редистрибутивными» (К. Поланьи), «централизованно управляемыми» (В. Ойкен), «раздаточными» (О. Э. Бессонова), «азиатским способом производства» (К. Маркс).

Объективный анализ исторического и современного материала показывает, что особенностью подобных социально-экономических систем (которые территориально свойственны большинству государств восточной части света, включая Россию) является отсутствие на всем протяжении их истории частной собственности на средства производства в полном, классическом ее понимании.

Для объяснения этого явления российскими обществоведами была выдвинута следующая гипотеза: главное, что делает социально-экономические системы разными, — это коммунальность или некоммунальность ее внешней, так называемой материально-технологической среды. И именно этот фактор формирует два принципиально различных типа собственности — частную и общественную.

Коммунальная среда формируется на тех территориях, которые из-за определенного сочетания природно-климатических факторов способны вовлекаться в хозяйственный оборот и, соответственно, управляться лишь коллективным способом. Она (если рассматривать экономическую сторону функционирования общественных систем) способствует развитию общественной собственности, определяемой равным отношением всех членов общества к средствам производства, и механизма координации, подразумевающего централизованное установление необходимых хозяйственных пропорций. Так, в Древнем Египте, Индии, Китае возможность эффективного земледелия была основана на функционировании ирригационных систем, что имело смысл только при их коллективном использовании, а главное — централизованном управлении. Подтверждает эту мысль и гипотеза Виттфогеля о «гидравлическом обществе». Он полагал, что централизованная и деспотическая государственная власть в азиатских обществах объясняется результатом зависимости этих обществ от обширных общественных работ по содержанию ирригационных, а также противопаводковых систем [4, с. 74].

Особенности способа производства, характерного для территории России, также нашли отражение в работах современных исследователей. Так, российскими историками было выявлено, что природно-климатические условия ставили древнерусских земледельцев перед проблемой обработки большого количества зем-

ли в короткие сроки. Решением являлась концентрация значительных групп работников в общине, что позволяло экономить организационно-управленческие транзакционные издержки.

Применяемая технология обработки земли в виде подсеčno-огневой системы также способствовала закреплению общинных, коллективных форм хозяйства и собственности. Распространение огневой системы было обусловлено, во-первых, отсутствием значительного количества пашни в лесистых местах первичного расселения славян, во-вторых, его высокой сравнительной эффективностью. Именно по этой причине огневая система земледелия активно применялась в России вплоть до начала XX века как в северных и приозерных, богатых лесами районах, так и при хозяйственном освоении новых земель в Сибири и на Дальнем Востоке.

Когда по истечении пяти-шести лет земля истощалась, она «забрасывалась» на 1,5–2 поколения, а обработке подвергались другие участки. Коллективный характер труда на огневой пашне и постоянный переход на другие земли не способствовали закреплению прав частной земельной собственности. Вся земля, как находящаяся в обработке, так и в перспективе к ней предназначенная, считалась общей (или княжеской, или царской, или государственной по мере развития истории), общими усилиями возделывалась и общими усилиями охранялась. Это и означало коммунальный характер земли как средства производства, что требовало единого управления и обеспечения общего доступа к различным ее участкам. Другие формы использования земли, аналогичные западноевропейским образцам, оказывались неэффективными.

Изучение же климатических особенностей Западной Европы, не являющейся зоной рискованного земледелия, показывает, что там была возможна прямая зависимость между трудовыми усилиями европейского крестьянина и результатами его деятельности. Сама природа создавала ситуацию, когда при условии упорного и постоянного труда можно было быть уверенным в его результатах [5, с. 9–12].

Кроме того, из-за достаточно большой плотности населения (постоянный рост которого стал наблюдаться в Европе с середины XV в.) и ограниченных размеров земель, пригодных для распашки, возможности для экстенсивного развития были исчерпаны значительно раньше, чем в России, и увеличение урожая не могло быть достигнуто путем расширения пашни на новые территории. Поэтому в западноевропейских странах уже в XV–XVI вв. начинается переход на интенсивный путь развития, создание интенсивных технологий и качественно новых технических средств и вооружений. Это способствовало повышению спроса и цен на ремесленные товары, что вело к развитию и росту городов и общему экономическому подъему, особенно заметному после 1450 г. [6, с. 160].

Возможность индивидуального существования и выживания крестьянского хозяйства в Западной Европе стимулировало раннее появление там частной соб-

ственности на землю, в то время как ее ограниченное количество обусловило вовлечение земли в сферу купли-продажи.

Итак, коммунальная среда формирует общественный тип собственности на средства производства исходя из объективного требования коллективного вовлечения себя в хозяйственный оборот, а некоммунальная – частный тип собственности исходя из объективной возможности ведения хозяйства силами индивидуальных хозяйствующих субъектов.

Частная собственность и ценовой механизм координации хозяйственной деятельности характеризуют абстрактную теоретическую конструкцию, называемую рыночной экономикой. Общественная собственность и централизованный механизм координации характеризуют абстрактную теоретическую конструкцию, называемую у разных авторов и в разные времена редистрибутивной, раздаточной и т. п. Точного однозначного определения подобная конструкция еще не имеет, что говорит о неразработанности данной проблемы в общественных науках.

Подобные конструкции (рыночная и нерыночная) являются научными идеализациями, полезными, как уже говорилось, в качестве отправной точки, невидимой глазу внутренней основы, необходимой при изучении истинной природы явлений и процессов реальной действительности.

От непонимания данного теоретического положения страдает его практическое применение. «Рыночная экономика» не только в научной и учебной литературе, но и в программных документах выступает как ориентир происходящей в Республике Беларусь трансформации социально-экономической системы. Вместе с тем данная модель была основой определенного хозяйственного устройства, свойственного исключительно Западной Европе, причем весьма непродолжительное время (по оценкам некоторых специалистов, несколько десятилетий XIX века).

В настоящее же время объективно происходящий в мировом масштабе процесс обобществления (включения отдельных производителей в единую систему на основе разделения и координации их деятельности) приводит к развитию такого явления, как планирование хозяйственной деятельности и, соответственно, ликвидации основных характеристик «рыночной экономики» в большинстве сфер материального производства.

На наш взгляд, направления исследований по поводу возможных будущих состояний, а также тенденций

развития социально-экономических систем, имеющих разную основу, должны в корне отличаться от направления, обозначенного современным мейнстримом как единственно возможного – изучения путей перехода к подлинным рыночным отношениям.

Что касается Республики Беларусь, то происходящая трансформация ее социально-экономической системы обусловлена преобразованием хозяйственной системы БССР (как части в прошлом замкнутого народнохозяйственного комплекса СССР) в относительно малую, но открытую социально-экономическую систему, в значительной степени подверженную неопределенности и рискам со стороны крайне нестабильной внешней среды. Поэтому актуальными исследованиями в этой области могли бы быть те, которые способны определить не условия ее перехода из планового состояния в рыночное, а условия ее результативного включения в мировую социально-экономическую систему.

Определить дальнейшее развитие практики в сфере общественных процессов, а также повлиять на это развитие в нужном направлении невозможно без соответствующих социально-гуманитарных знаний, особенно без их философско-методологической составляющей. Обеспечение соответствующей подготовки специалистов высшей квалификации, не только освоивших определенную отрасль научного знания, но и способных широко, аналитически мыслить, а также вытекающая из этого необходимость повышенного внимания к фундаментальным дисциплинам и знанию общих законов развития природы, общества и человеческого познания, должна лежать, на наш взгляд, в основе всей образовательной деятельности в высшей школе.

Список использованных источников

1. *Энгельс, Ф.* Диалектика природы / К. Маркс, Ф. Энгельс // Сочинения. – М.: Политиздат, 1961. – Т. 20. – 827 с.
2. *Степин, В. С.* Философия науки. Общие проблемы / В. С. Степин. – М.: Гардарики, 2006. – 384 с.
3. *Кажуро, Н. Я.* Основы экономической теории / Н. Я. Кажуро. – Минск: ООО «Мисанта», 2005. – 672 с.
4. *Кирдина, С. Г.* Институциональные матрицы и развитие России / С. Г. Кирдина. – Новосибирск: ИЭиОПП СО РАН, 2001. – 307 с.
5. *Милов, Л. В.* Великорусский пахарь и особенности российского исторического процесса / Л. В. Милов. – М.: Росспэн, 1998. – 572 с.
6. *Новиков, А. В.* Национальный экономический менталитет в контексте российских реформ / А. Новиков. – СПб.: Изд. СПб.-гос. ун.-та, 2006. – 199 с.

Аннотация

В статье раскрываются особенности методов научного исследования, применяемых при изучении общественных процессов, в частности при рассмотрении основных структурных признаков социально-экономических систем и тенденций их развития. Ставится вопрос о необходимости повышенного внимания к методологии исследования общественных процессов в системе образовательной деятельности высшей школы.

Summary

The article describes the features of the methods of scientific research used in the study of social processes, in particular when considering the key structural characteristics of socio-economic systems and trends of their development. The question of the need for increased attention to the methodology of research of social processes in the educational activities of higher school.

Лінгвакультуралагічны аспект у выкладанні англійскай мовы

Л. У. Кулік,
выкладчык кафедры беларускай і замежных моў,
кандыдат філалагічных навук,
Гомельскі дзяржаўны тэхнічны ўніверсітэт
імя П. В. Сухого

Для выяўлення культурна-моўнай кампетэнцыі прадстаўнікоў пэўнага соцыуму абавязковым у той ці іншай ступені з'яўляецца валоданне імі культурнай інфармацыяй. Фразеалагічныя адзінкі ўвасабляюць у сабе культурную інфармацыю звычайна ў нацыянальна-самабытнай форме. Менавіта таму інтэрпрэтацыя нацыянальна-культурных канатацый фразеалагічных адзінак арыентуе на разуменне ўнутраных рыс нацыянальнага менталітэту.

Мова адлюстроўвае разуменне чалавекам рэчаіснасці і з'яўляецца неаддзельнай часткай культуры, сродкам «кандэнсацыі і перадачы вопыту светаўспрымання», пазнання і захавання інфармацыі [1, с. 69]. Кожная мова па-рознаму адлюстроўвае пэўныя спосабы ўспрымання, асэнсавання і арганізацыі свету, што, на думку В. М. Тэліі, тлумачыцца існаваннем для кожнага народа свайго «нацыянальнага вобраза», які, у сваю чаргу, залежыць ад гісторыі, наваколя, матэрыяльных і духоўных каштоўнасцей пэўнага калектыву і «мяняецца ў залежнасці ад устаноў ментальнасці» [2, с. 217].

Пры вывучэнні замежнай мовы (напрыклад, англійскай) асоба сутыкаецца не толькі з радам лінгвістычных фактараў, якія датычацца фанетыкі, граматыкі, лексікі і іншых раздзелаў мовазнаўства, але і з радам экстралінгвістычных фактараў, якія звязаны з сацыяльнымі сферамі грамадства, яго гісторыяй, культурай. У сувязі з гэтым правільнае разуменне і ўжы-

ванне слоў, спалучэнняў слоў і нават цэлых сказаў прадугледжвае паглыбленне ў гісторыю, палітыку, літаратуру пэўнай краіны.

Лінгвакультуралагічны кампанент каштоўнасных арыентацый студэнтаў вызначаецца ўяўленнямі аб мове, якія склаліся ў іх свядомасці, як аб феномене культуры. Валоданне мовай як сістэмай, у якой закадзіравана культурная інфармацыя, спрыяе фарміраванню сацыяльна значных якасцей, неабходных асабе ў яе жыццядзейнасці. Гэта абумоўлівае неабходнасць звароту да лінгвакультуралагічнага аспекту ў выкладанні англійскай мовы ў вышэйшых навучальных установах.

Галоўнымі крыніцамі, у якіх закадзіравана культурная інфармацыя, лічацца «фразеалагічныя рэсурсы нацыянальных моў» [3, с. 95]. Менавіта «сістэма вобразаў, замацаваная ў фразеалагічным складзе мовы, служыць свайго роду “нішай” для кумуляцыі светабачання і так або інакш звязана з матэрыяльнай, сацыяльнай або духоўнай культурай дадзенай моўнай агульнасці, а таму можа сведчыць аб яе культурна-нацыянальным вопыце і традыцыях» [2, с. 215].

Фразеалагічная адзінка (ФА) – «гэта ўжо мова культуры... з аднаго боку, а з другога – гэта вобраз, які ўспрымаецца і інтэрпрэтуецца носьбітамі дадзенай мовы ў адпаведнасці з іх культурнай кампетэнцыяй» [2, с. 251]. Менавіта ў вобразнай аснове фразеалогіі ўвасоблена нацыянальна-культурнае светаўспрымання пэўнага народа. Акрамя таго, фразеалагізмы, «адлюстроўваючы ў сваёй семантыцы доўгі працэс развіцця культуры народа, фіксуюць і перадаюць з пакалення ў пакаленне культурныя ўстаноўкі і стэрэатыпы, эталоны і архетыпы» [4, с. 18]. Такая акумуляючая здольнасць ФА выводзіць іх за межы фразеалогіі і надзяляе функцыямі знакаў культуры, а наяўнасць культурнай семантыкі ў ФА прадвызначае іх існаванне ў мове, бо фразеалагізмы «ўзнаўляюцца носьбітамі не толькі ў прамой, моўнай функцыі – намінацыйнай, але і ў функцыі культурнай» [5, с. 92].

Зварот да лінгвакультуралагічнай інфармацыі фразеалагізмаў прадугледжвае «выяўленне і апісанне сінергетычнай па сваёй сутнасці карэляцыі паміж “мовай” культуры і семантыкай фразеалагізмаў. А спасціжэнне жывых культурна значных сэнсаў адзінак фразеалогіі» [6, с. 19] і выяўленне спосабаў увасаблення нацыянальнай культуры і менталітэту ва ўнутранай форме ФА з'яўляюцца мэтай лінгвакультуралогіі.

Выключнае месца фразеалогіі ў працэсе выяўлення закадзіраванай у мове нацыянальна-культурнай інфармацыі абумоўліваецца яе антрапалагічным характарам, што, у сваю чаргу, тлумачыцца спецыфічнымі магчымасцямі ФА ахопліваць амаль усе фрагменты рэчаіснасці, якія звязаны з эмацыянальным і псіхічным станамі чалавека, а таксама яго індывідуальнымі якасцямі. Сродкам увасаблення нацыянальна-культурных асаблівасцей мовы выступае ўнутраная форма ФА, а сродкам, які ўказвае на гэтыя асаблівасці, з'яўляецца «інтэрпрэтацыя вобразнай асновы ў знакавай куль-

турна-нацыянальнай “прасторы” дадзенай моўнай супольнасці» [2, с. 215].

Разуменне фразеалагізмаў з закадзіраванай у іх нацыянальна-культурнай інфармацыяй неабходна для фарміравання каштоўнасных арыентацый студэнтаў, бо такія ФА непасрэдна звязаны з паняццямі, прадметамі і з’явамі матэрыяльнага і духоўнага жыцця носьбітаў англійскай мовы, з гістарычнымі падзеямі дадзенай моўнай агульнасці. Дзякуючы разгляду і тлумачэнню экстралінгвістычнай інфармацыі студэнты змогуць пазбегнуць тыповых моўных памылак і адэкватна зразумець тэкст, бо для таго, каб правільна перакладаць іншамоўны тэкст, неабходна ўспрыняць яго з усімі адценнямі значэнняў, і толькі пасля гэтага падбіраць адпаведныя эквіваленты ў мове перакладу.

Напрыклад, памылковым з’яўляецца разгляд прыведзеных ніжэй беларускіх і англійскіх ФА як эквівалентных, бо пры поўным ці амаль поўным кампанентным і структурным супадзенні дадзеныя пары фразеалагізмаў валодаюць абсалютна рознай смантыкай і з’яўляюцца псеўдаэквівалентамі: *вадзіць за нос* ‘уводзіць у зман, ашукваць’ і *to lead by the nose* (дасл. – вадзіць за нос) ‘прымушаць каго-н. слепа падпарадкоўвацца, трымаць каго-н. у падначаленні, цалкам падпарадкаваць сабе каго-н.’; *кулакі сціскаюцца* ‘каму-н. вельмі хочацца пабіцца з кім-н., пабіць каго-н.’ і *to clench one’s jaws/hands/fists/teeth* (дасл. – сціскаць свае сківіцы/рукі/кулакі/зубы) ‘сціскаць сківіцы/рукі/кулакі/зубы, што ўказвае на агрэсію, канцэнтрацыю, нервовае напружанне’; *на валасок* ‘у стане вельмі небяспечным, блізім да чаго-н. (быць)’ і *to a hair* (дасл. – на валасок) ‘ледзь-ледзь’; *трымаць нос на ветры* ‘беспрынцыпова мяняючы свае паводзіны, прыстасоўвацца да абставін, падладжвацца да каго-, чаго-н.’ і *with one’s nose in the air* (дасл. – са сваім носам па ветры) ‘які глядзіць на іншых пагардліва, задзірае нос’; *у целе* ‘поўны, ускармлены, сыты’ і *in a body* (дасл. – у целе) ‘у поўным складзе’ і інш.

Таксама памылковым з’яўляецца пераклад англійскага фразеалагізма *to have a green thumb/fingers* (дасл. – мець зялёны вялікі палец/зялёныя пальцы) ‘мець спраўныя рукі (аб вопытных садоўніках або агародніках)’ на беларускую мову фразеалагізмам *залатыя рукі* ‘хто-н. умелы і здольны ў сваёй справе чалавек’. Англійская ФА выкарыстоўваецца для характарыстыкі прадстаўнікоў толькі пэўнай прафесіі ці людзей, для якіх праца ў садзе ці агародзе з’яўляецца хобі, а беларуская ФА – любой прафесіі ці ўмелага, здольнага чалавека. Параўнанне ад’ектыўных кампанентаў *green* ‘зялёны’ і *залаты* выяўляе адметнасць беларусаў, якія ацэньваюць спрактыкаванасць і працаздольнасць золатам як найвышэйшай каштоўнасцю, а таксама тое, што менавіта з дапамогай рукі-інструмента можна гэтае золата зарабіць. Менавіта гэта, па словах А. М. Меляровіч і В. М. Макіенкі, той вобраз, які ў славянскай ФА выяўляе яе нацыянальную своеасаблівасць [7, с. 612]. У англійскай ФА «зялёныя пальцы» для садоўніка служаць крытэрыем, паказчыкам яго здольнасцей, а ФА

адлюстроўвае адну з найбольш вядомых традыцый англічан выдзяляцца кожнаму сваім садам, клапаціцца аб ім. Сема ‘спрактыкаванасць’ у ФА развілася, нягледзячы на звязаную з лексемай *green* ‘зялёны’ асацыяцыю ‘нявоятны’, параўн. ФА: *do you see any green in my eye?* (дасл. – ці бачыце вы зялёны колер у маім воку?) ‘няўжо я здаюся вам такім легкаверным, такім прасцяком?’; *<as> green as grass* (дасл. – зялёны як трава) ‘вельмі нявоятны, які не ведае жыцця, не сфарміраваўся, ‘зялёны’. У ФА *to have a green thumb/fingers* ужываннем лексемы *green* ‘зялёны’ падкрэсліваецца менавіта доўгая і старанная праца ў садзе, у выніку якой садавод абавязкова выпакцае рукі ў траву.

Адметнасці ўнутранай формы выяўляюцца пры суаднясенні англійскай і беларускіх ФА, якія рэпрэзентуюць пэўныя фізічныя асаблівасці чалавека, а менавіта невялікі рост асобы: англ. *knee-high to a grasshopper* (дасл. – па калена коніку) ‘надзвычай маленькі’ і бел. *жабе па калена* ‘вельмі нізкага росту, зусім малы’, *кату па пяту* ‘вельмі малы, невысокі, нізкарослы’.

Па-рознаму вербалізуюцца ў прадстаўнікоў дзвюх нацый уяўленні аб неабходнасці выканання пэўнай працы, наяўнасці клопатаў і турбот: (турбот, клопатаў) *повен рот* ‘вельмі многа (турбот у каго-н.)’ і *to have one’s hands full* (дасл. – мець рукі поўныя) ‘не мець часу, быць заклапочаным’. Відавочна, што ў моўнай карціне свету беларусаў рот успрымаецца як сімвалічная поласць, якую трэба запоўніць, а таксама як адна з найвышэйшых па вертыкалі частак цела: «Рот належыць да прасторавага “верху” чалавечага цела... выступае як мера паўнаты і разглядаецца як ёмістасць, якая здольна ўмясціць у сабе вялікую колькасць чаго-н.» [8, с. 553]. Носьбіты англійскай мовы знаходзяць выйсце з цяжкага становішча пры дапамозе рук як асноўнага органа-інструмента.

Абавязкова трэба ўлічваць экстралінгвістычныя фактары пры перакладзе эндэмічных, ці безэквівалентных, фразеалагізмаў. Менавіта яны адлюстроўваюць спецыфічнасць і самабытнасць пэўнай мовы, найбольш ярка характарызуюць адметнасць культуры нацыі, у іх выяўляюцца «асаблівасці псіхалогіі, спосабу мыслення, спецыфічныя ўмовы развіцця матэрыяльнага і духоўнага жыцця народаў, што непазбежна накладвае адбітак на сэнсавы змест фразеалагізмаў» [9, с. 116].

Напрыклад, англійскія безэквівалентныя фразеалагізмы *a dead hand* (дасл. – мёртвая рука) ‘валодаць маёмасцю без права перадачы’; *to keep one’s head above water* (дасл. – трымаць сваю галаву над вадой) ‘пазбегнуць банкруцтва’; *to please one’s eye and plague one’s heart* (дасл. – дагаджаць чыйму-н. воку і мучыць сэрца) ‘выйсці замуж па разліку, насуперак пачуццям’ і г. д. фіксуюць важныя жыццёвыя пазіцыі англічан, для якіх адным з асноўных палажэнняў моўнай карціны свету з’яўляецца стаўленне да свайго дому, уласнасці. Вядомая англійская прымаўка *an Englishman home is his castle* (дасл. – дом англічаніна – яго крэпасць) не толькі падкрэслівае адносіны англічан да асабістай маёмасці, багацця, але і выяўляе іх жыццёвыя пазіцыі. Для

беларусаў паняцце «дом» выяўляецца ў вобразах роднага краю, хагы, а часцей хаткі і не звязана з паняццем уласнасці, пра што сведчаць прымаўкі ў *сваім краю, як у раю; дарагая тая хатка, дзе радзіла матка; мілы той куток, дзе рэзаны пупок* і інш.

Яшчэ адным паняццем моўнай карціны свету англічан з'яўляецца іх стаўленне да часу. Так, ФА *to catch/seize/take time/occasion/opportunity, etc. by the forelock* (дасл. – схапіць/узяць час/выпадак/магчымасць за чуб) 'выкарыстаць прадстаўлены выпадак, спрыяльны момант' выяўляе імкненне англічан выкарыстоўваць кожны спрыяльны момант альбо сітуацыю на сваю карысць.

Адметнасць унутранай формы назіраецца нават у ФА, матываваных назіраннямі за мімікай, жэстамі, позамі, рухамі чалавека, напрыклад: бел. *біць кулакамі ў грудзі* 'вельмі гарача, настойліва даводзіць што-н., запэўніваць у чым-н.'; *брацца за жываты/за жывоат* 'моцна смяцца'; *набіваць сабе гуз на лбе* 'атрымліваць непрыемнасці ў выніку неабдуманых дзеянняў'; *наступаць на нагу/на ногу* 'крыўдзіць, закранаць каго-н.; ушчамляць чые-н. інтарэсы' і англ. *down in the mouth* (дасл. – рот уніз) 'у маркоце, у дрэнным настроі'; *to get/take the weight off one's feet* (дасл. – перанесці/зняць вагу з ног) 'сесці і адпачыць'; *hand over hand / fist* (дасл. – рука на руцэ/кулаку) 'хутка і лёгка'; *a/one's finger in the pie* (дасл. – палец у піразе) 'удзел у якой-н. справе'; *to have one's nose in a book* (дасл. – мець нос у кнізе) 'чытаць, уткнуўшыся носам у кнігу' і інш. Апліцыраваныя ФА дадзенай групы характарызуюць як этычныя, так і неэтычныя паводзіны людзей.

Акцэнтуючы ўвагу на адмоўным, носьбіты мовы выпрацоўваюць правілы этыкету, паводзін, напрыклад, неадабральная ФА *біць кулакамі ў грудзі* 'вельмі гарача, настойліва даводзіць што-н., запэўніваць у чым-н.' схіляе да больш стрыманых паводзін; ФА *заліваць вочы* 'напівацца п'яным, многа выпіваць (гарэлкі, віна і пад.)', 'напойваць каго-н., даводзіць да стану ап'янення' выражае адносіны беларусаў да п'янства. У адрозненне ад пералічаных беларускіх ФА, у якіх выяўляюцца антысацыяльныя і нават агрэсіўныя паводзіны людзей, пэўныя англійскія ФА ўжываюцца з мэтай пазбегнуць апісання непрывабнага выгляду чалавека ў пэўным стане, напрыклад: *a black eye* (дасл. – чорнае вока) 'падбітае вока, сіняк пад вокам', 'моцны ўдар (на прэстыжу, рэпутацыі)'; *a cold in the head* (дасл. – холад/прастуда ў галаве) 'насмарк' і інш.

Анатацыя

У артыкуле абгрунтоўваецца неабходнасць лінгвакультуралагічнага аспекту пры выкладанні замежнай мовы ў вышэйшых навучальных установах. На прыкладзе фразеалагічных адзінак англійскай мовы ілюструецца культурна-нацыянальная інфармацыя, якая закадзіравана ў іх унутранай форме; устанаўліваецца сувязь вобразаў, пакладзеных у аснову фразеалагічных адзінак, з нацыянальна-культурным разуменнем свету носьбітам мовы.

Summary

In the article the necessity of the linguacultural aspect in the teaching of foreign language is substantiated. On the example of the English phraseological units the cultural-national information which is encoded in internal form of the phraseological units is revealed; the connection of the images, which are the basis of the phraseological units, with national-cultural interpretation of worldview of speakers is determined.

Такім чынам, з мэтай павелічэння камунікатыўнага ўзроўню студэнтаў, а таксама паляпшэння іх ведаў у плане зместу замежнай мовы патрэбна высокая лінгвакультурная кампетэнцыя. Толькі з улікам лінгвакультуралагічнага аспекту магчыма свабодна арыентавацца ва ўнікальнай нацыянальнай культуры і гісторыі народа-носьбіта англійскай мовы.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. *Лагоденко, Д. В.* Национальное своеобразие фразеологической картины мира / Д. В. Лагоденко // Фразеология и когнитивистика: материалы I Междунар. науч. конф., Белгород, 4–6 мая 2008 г.: в 2 т. / отв. ред. проф. Н. Ф. Алефиренко. – Белгород, 2008. – Т. 1. – С. 68–72.
2. *Телия, В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М.: Шк. «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
3. *Георгиева, С. И.* Способы кодирования культур во фразеологических единицах / С. И. Георгиева // Фразеология и когнитивистика: материалы I Междунар. науч. конф., Белгород, 4–6 мая 2008 г.: в 2 т. / отв. ред. проф. Н. Ф. Алефиренко. – Белгород, 2008. – Т. 1. – С. 95–98.
4. Конвенциональные фразеологизмы с соматизмами в современном французском языке: пособие по курсу «Лексикология французского языка» для студентов специальности 1-02 03 06-04 – Французский язык. Английский язык / М-во образования Респ. Беларусь, УО «Гроднен. гос. ун-т им. Я. Купалы»; авт.-сост. Е. З. Ленец. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 143 с.
5. *Гудков, Д. Б.* Телесный код русской культуры: материалы к словарю / Д. Б. Гудков, М. Л. Ковшова. – М.: Гносиз, 2007. – 288 с.
6. *Телия, В. Н.* Культурно-языковая компетенция: ее высокая вероятность и глубокая сокровенность в единицах фразеологического состава языка / В. Н. Телия // Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках: сб. ст. / Рос. акад. наук, Ин-т языкознания; отв. ред. В. Н. Телия. – М., 2004. – С. 19–30.
7. *Мелерович, А. М.* Фразеологизмы в русской речи: словарь: ок. 1000 единиц / А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко. – 2-е изд., стер. – М.: Рус. слов.: Астрель, 2001. – 856 с.
8. *Захаренко, И. В.* Полон рот / И. В. Захаренко // Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / редкол.: В. Н. Телия (отв. ред.) [и др.]. – 2-е изд., стер. – М., 2006. – С. 552–553.
9. *Арсентьева, Е. Ф.* Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека, в английском и русском языках) / Е. Ф. Арсентьева; редкол.: Р. А. Юсупов [и др.]. – Казань: Изд-во Казан. у-та, 1989. – 126 с.

Князі Радзівілы ў пратэстанцкіх навучальных установах Еўропы ў сярэдзіне XVI — першай палове XVII ст.

А. Ф. Самусік,

кандыдат гістарычных навук дацэнт,
Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт

Інтэнсіўнае пранікненне ў Беларусь заходне-еўрапейскай культуры пачалося ў XV–XVI стст. Шмат у чым гэта было звязана з тым, што ўсё больш выхадцаў з ВКЛ стала атрымліваць адукацыю за мяжой. Аднак працяглы перыяд шляхта і магнаты не вельмі сур'ёзна ставіліся да пытання навучання ўласных дзяцей у Заходняй Еўропе — многія з іх усё яшчэ прытрымліваліся традыцыйнай сістэмы выхавання. Згодна з ёй малады арыстакрат павінен быў прайсці праз шэраг іерархічных ступеняў пры каралеўскім двары (паж, зброяносец, рыцар). Пры гэтым сем уласцівых тагачасным школам вышэйшых мастацтваў ім замянялі сем шляхетных дабрачыннасцяў: валоданне халоднай зброяй і лукам, верхавая язда, паляванне, плаванне, гульня ў шахматы і шашкі, напісанне паэтычных твораў.

Але новы светапогляд пранікаў і ў асяроддзе прывячай эліты. Праявіўся ён у паступовым прызнанні важнасці добрай адукацыі, здольнай паспрыяць умацаванню як уласнага роду, так і ўсёй дзяржавы. Гуманістычны ідэал арыстакрата быў выдатна сфармуляваны гр. Б. Касцільёнэ ў «Кнізе аб прыдворным» (Венецыя, 1528). Згодна яму ўзорны прадстаўнік прывілеяванага саслоўя — гэта развітая духоўна і фізічна асоба, якая спалучае шэраг прывабных якасцей (шляхетнасць, дабрадзейнасць, адукаванасць) і сваім прыкладам станоўча ўздзейнічае на манарха. Наватарскай была і агульная аўтарам думка аб тым, што грамадскую павагу і славу можна зарабіць не толькі ў сражэнні, але і на дзяржаўнай службе — праз адданасць Радзіме, эрудыцыю і дабрачыннасць.

Трэба адзначыць, што ў Беларусі аднымі з першых успрынялі гэтыя разважанні менавіта князі Радзівілы. Так, канцлер ВКЛ М. Радзівіл Чорны, хаця сам і не атрымаў належнай адукацыі, ужо знаходзячыся на высокіх дзяржаўных пасадах зразумеў усю важнасць і неабходнасць сапраўднай вучобы (скардзіўся на сла-

бае веданне латыні — тагачаснай міжнароднай мовы дыпламатычных зносін), а таму вельмі сур'ёзна падышоў да выхавання ўласных дзяцей. Пры выбары месца іх замежнага навучання ўлічваліся, зразумела, і рэлігійныя схільнасці самага канцлера. Якраз па гэтай прычыне яго сыны — будучыя вялікі маршалак ВКЛ А. Радзівіл, староста жамойцкі С. Радзівіл і кардынал Е. Радзівіл — вучыліся ў 1570-я гг. ва ўніверсітэце Лейпцыга, а М. К. Радзівіл Сіротка, які стаў пазней ваяводай віленскім, у 1563 г. быў накіраваны бацькам у Страсбург. У апошнім дзейнічала гімназія І. Штурма, дзе ў той час вучылася каля 3 тыс. юнакоў з ліку найбольш славуных родаў Еўропы (з ВКЛ — Глябовічы, Нарушэвічы і Тышкевічы). Яна была шырока вядома высокім узроўнем выкладання антычных моў, рыторыкі і г. д. На момант прыбыцця маладога князя ў Страсбург тут ужо знаходзілася шэсць палякаў і ліцвінаў (да 1621 г. яе скончыла 280 юнакоў з Кароны і ВКЛ).

М. К. Радзівіл Сіротка, аднак, настолькі вылучаўся з агульнага асяроддзя, што яму прысвячалі свае працы мясцовыя прафесары — У. Тупіус (кнігу, скіраваную супраць Трыдэнцкага сабора) і К. Дасыподынос (дзве працы Эўкліда па геаметрыі з каментарыямі). Саму ж вучэбную праграму для яго асабіста склаў І. Штурм — уключыў у яе курсы права, рыторыкі і матэматыкі. Сам М. Радзівіл Чорны ў адным з лістоў да сына так акрэсліў пастаўлены перад ім задачы: «З дапамогай Божай добрым аратарам і добрым пісарам лацінскім да хаты рыхтуйся прыехаць, каб пасля навук... быў варты службы ў тых паноў, да якіх я цябе... уладкаваць жадаю». Адным толькі Страсбургам вучоба маладога арыстакрата, зразумела, не абмежавалася: ужо ў 1564 г. у гэтым горадзе пачалася эпідэмія і ён накіраваўся ў Цюбінген, Цюрых і Гейдэльберг, а потым (пасля кароткага вяртання на Радзіму з-за смерці бацькі) пабываў у Аўгсбургу, Мілане, Падуі і Рыме [1, с. 160–165].

Нягледзячы на адпаведнае выхаванне, шчырага кальвініста з М. К. Радзівіла Сіроткі так і не атрымалася. У далейшым прадстаўнікі нясвіжскай лініі Радзівілаў, верныя каталіцызму, як правіла, ужо абміналі пратэстанцкія навучальныя ўстановы і за мяжой вучыліся ў езуціцкіх калегіумах, а таксама ўніверсітэтах, пераважна Аўстрыі і Італіі. У выніку гэтага яны дасканала валодалі старажытнымі і сучаснымі мовамі, выдатна ведалі філасофію, гісторыю і рыторыку. У ВКЛ жа шмат у чым дзякуючы якраз гэтаму імі рэгулярна займаліся адказныя дзяржаўныя (канцлер, падканцлер, маршалак, падчашы) і адміністрацыйныя (ваявода і кашталян віленскія, ваявода полацкі) пасады. Толькі ў асобных выпадках пры выбары месца навучання на першае месца ставілася не канфесійная прыналежнасць горада, у якім знаходзіўся ўніверсітэт, а якасць выкладання у ім асобных прадметаў. Так, напрыклад, вучыўся пераемнік Л. Сапегі на пасадзе канцлера ВКЛ А. С. Радзівіл, прысвяціўшы сваёй «еўрапейскай стажыроўцы» ажно 11 год (1605–1616) і паспеўшы за гэты час пабыць у нямецкім Вюрцбургу, галандскім Лёвене, французскім Арлеане і італьянскім Неапалі [2, с. 143].

Інакш ставіліся да замежнай адукацыі Радзівілы біржанскай лініі, якія захавалі вернасць кальвінізму. З часоў вялікіх гетманаў ВКЛ Е. Радзівіла і яго сына М. Радзівіла Рудога перавага ў тутэйшым асяроддзі аддавалася выключна вайскавай справе, а гуманітарная адукацыя лічылася другараднай. Нават нашчадак апошняга К. Радзівіл Пярун, які, дарэчы, таксама займаў пасаду вялікага гетмана ВКЛ у 1589–1603 гг., пісаў, што выхаваны быў «у вайсковым, а не ў парызскім калегіуме». Разам з тым менавіта ён вырашыў унесці пэўныя карэктывы ў склаўшуюся традыцыю і даць сваім сынам (Янушу і Крыштофу) якасную адукацыю. З сямі год яны выхоўваліся прыватнымі настаўнікамі, а потым год ці крыху большы тэрмін наведвалі Віленскую кальвінскую школу. Што датычыцца Януша, то ён разам са стрыечным братам Ежы (да іх далучыліся таксама Я. Агінскі і А. Трызна) у 1595 г. адправіўся ў Страсбург, дзе юнакі вывучалі нямецкую і французскую мовы, мараль, палітыку і гісторыю. Кароткі час яны знаходзіліся ў паездцы па даліне р. Рэйн, у тым ліку наведвалі Гейдэльберг, дзе праслухалі некалькі лекцый і мелі дыспут з мясцовымі прафесарамі. Праз год знаходжання ў Страсбургу Януш і Ежы ў кастрычніку 1596 г. накіраваліся ў Базельскі ўніверсітэт, дзе ўдасканалі веды па ўжо азначаных вышэй дысцыплінах (у дадатак праслухалі курс па анатоміі чалавека) праз прыватныя лекцыі, якія ім давалі тутэйшыя прафесары, а таксама рэктары Грынеус і А. Паланус.

Першае паўгоддзе 1597 г. браты правялі ў Жэневе, дзе асновы кальвінскага веравызнання ім выкладаў славуты тэолаг Т. Безэн. Атрымаўшы такім чынам ґрунтоўныя тэарэтычныя веды, маладыя людзі запісаліся ў Парызскую Рыцарскую акадэмію – вывучалі там вайсковую справу, майстэрства фехтавання і верхавой язды. Пазней яны прынялі ўдзел у сапраўдных баявых дзеяннях супраць іспанцаў, а ў пачатку 1599 г. вярнуліся на Радзіму (грошай на плануемае падарожжа ў Англію ці Італію ў іх бацькоў не знайшлося) [3, с. 202–203].

Што тычыцца замежнай адукацыі Крыштофа, то яго бацька дакладна распарадзіўся ва ўласным завяшчанні ад 1599 г.: «Найвялікшая павіннасць Бацькоўская дзецям сваім даць належнае выхаванне, таму, раз з ласкі Божай, мае добрае веды ў мове лацінскай Сын мой Крыштоф і ўзрост такі, што ўжо можа падарожнічаць (на момант складання завяшчання яму было 14 год. – А. С.), а таксама з улікам таго, што валоданне лацінскай і нямецкай мовамі з’яўляецца найпатрэбнейшай здольнасцю ўсіх грамадзян народаў нашых: Прашу... апекуноў яго (вышэй у дакуменце быў прыведзены спіс з 12 прозвішчаў, сярод якіх былі ўзгаданы канцлер каронны Я. Замойскі і канцлер ВКЛ Л. Сапега. – А. С.), каб адразу ж пасля маёй смерці і пахавання накіраваць яго да Нямецчыны, найперш у Лейпцыг, дзе хай будзе жыць, пакуль не засвоіць нямецкую мову і толькі потым калі будзе добра ведаць лацінскую і нямецкую мовы, можа ехаць у іншыя германскія краіны прыглядацца да добрых парадкаў і гарадоў. Таксама можа паехаць да Францыі, калі там у той час будзе спакой

і бяспека, але толькі праездам, не спыняючыся нідзе надоўга (Крыштоф пабываў не толькі ў Францыі, але і ў Англіі, Швейцарыі і Галандыі. – А. С.): а вось у Італію каб не ехаў, бо не жадаю, каб ён ведаў гэтую мову і ўспрыняў бы грахоўныя звычаі тамашніх людзей. Хай Пан Бог яго абраніць ад пагрозы ягоннай веры (напэўна, меў на ўвазе пераход у каталіцтва пасля наведвання Італіі ўсіх сыноў М. Радзівіла Чорнага. – А. С.) і здароўю... бачым наколькі заразнае паветра ў тых краях (у 1607 г. у Балонскім універсітэце ў час эпідэміі памёр сын М. К. Радзівіла Сіроткі Крыштоф Мікалай. – А. С.) і якую вялікую пагрозу прынеслі розныя людзі набажэнства Рымскага нашай любімай Айчызне (гаворка найперш ідзе аб езуітах. – А. С.). Таксама прашу, каб з ім да Нямецчыны адправіліся: Д. Хайноўскі, даўшы яму 200 злотых аплаты, С. Рысінскі Педагог яго, які хай таксама такую ж аплату будзе мець. Грабкоўскі, юнак яго. Каханоўскі, Аборскі, Сакалінскі, Фрацковіч слугі яго. На гэтае падарожжа і харчаванне ў тых краях прашу каб... Ежы Радзівіл (староста мазырскі. – А. С.), пляменнік мой вылучыў з Ужэндова 13 тысяч злотых і з Сольца каля 8 альбо 9 тысяч злотых, на ўласнае меркаванне, каб там годна свайго палажэння і добрай славы сваёй сям’і жыць мог. А да хаты ў дваццацігадовым узросце з дапамогай Пана Бога прыехаўшы... хай пры каралеўскім двары паслужыць...» [4, с. 168–169].

Дадзены план навучання ў Еўропе К. Радзівіл паспеў выканаць яшчэ да смерці свайго бацькі ў 1603 г. – ён адправіўся ў замежнае падарожжа за два гады да гэтага. У Лейпцыгу малады князь правёў некалькі месяцаў, слухаючы прыватныя лекцыі ажно трох дзясяткаў мясцовых прафесараў. Згодна рапарту С. Рысінскага, штодзень гадзіна аддавалася на вывучэнне нямецкай мовы, а таксама адбываліся заняткі па філасофіі, рыторыцы, праву і матэматыцы. Далей К. Радзівіл адправіўся ў Гейдэльберг, а пасля праз Францыю ў Галандыю, дзе далучыўся да арміі князя М. Аранскага. Аднак доўга тут ён не здолеў прабыць: смерць бацькі прымусіла яго вярнуцца ў Рэч Паспалітую [5, с. 21–25].

Нягледзячы на далейшую актыўную палітычную і вайсковую дзейнасць, К. Радзівіл напрыканцы 1610-х гг. знайшоў час, каб скласці падрабязную інструкцыю аб навучанні свайго сына Януша (дадзена яго губернеру А. Стацкевічу). Згодна з ёй хрысціянская мараль абвяшчалася асновай выхавання, а ў выніку навучання ён павінен быў стаць не «школьным доктарам», але «добрым палітыкам і добрым Айчыны сынам». Пераходзячы ж да канкрэтных рэкамендацый, К. Радзівіл найперш ставіў перад сынам задачу дасканала авалодаць лацінскай і нямецкай мовамі, а таксама каб «памяць сабе вастрыў ды язык да прамой здольны меў». Губернер жа павінен быў сачыць за дакладным распарадкам дня падапечнага – з выдзяленнем «пэўных гадзін на вывучэнне навук, пэўных гадзін на ежу, пэўных гадзін на рэкрэацыю...». Таксама значную ўвагу неабходна было ўдзяляць фізічным і вайсковым практыкаванням – бегу, узняццю розных па памеры грузаў, верхавой яздзе, стральбе з луку

і ручніцы. Да збору і Віленскай кальвінскай школы Януш быў абавязаны накіроўвацца кожную раніцу, але пасляабедзенныя заняткі ён меў права прапусіць і займацца па індывідуальнай праграме дома. У Віленскай кальвінскай школе губернер павінен быў падабраць яму «кампанію» з ліку дзяцей «сябраў ды слуг» К. Радзівіла (у дакуменце называліся прозвішчы Глябовіча, Валовіча, Нарушэвіча, Стадніцкага, Завішы) і папрасіць рэктара П. Дземітровіча адпусіць іх у вольны ад заняткаў дні да Януша «на рэкрэацыю». Асобна тут адзначалася і неабходнасць таго, каб малады князь «як мага далей стараніўся» езуітаў [6, с. 266–269].

Трэба таксама адзначыць, што Януш з дзяцінства дэманстраваў здольнасці да навук і мастацтва – у пяць гадоў ён напісаў свой першы ліст да бацькі, а ў школе захапіўся паэзіяй і жывапісам. У дзевяць гадоў у лісце да бацькі, які змагаўся са шведамі ў Прыбалтыцы, жадаў яму перамог, прыводзячы прыклады Аляксандра Македонскага, Юлія Цэзара і інш. Пры гэтым, акрамя хатніх настаўнікаў, юны Януш наведваў і цэлы шэраг айчынных кальвінскіх школ, у тым ліку ў Слуцку, дзе ён правёў ажно тры гады (1625–1628) пад апекай былога рэктара Віленскай кальвінскай школы П. Дземітровіча. Навучанне яго тут было даволі інтэнсіўным, бо прадугледжвала непасрэдную падрыхтоўку да адукацыйнай паездкі ў Заходнюю Еўропу. Толькі за першы год свайго знаходжання ў гэтым горадзе ён азнаёміўся з наступнымі творамі: «Лісты» Цыцэрона, «Камедыі» П. Цярэнцыя, «Сістэма логікі» В. Кекермана, «Рыторыка» Д. Марціні, якія яму «у школе Слуцкай Рэктар (А. Рэйнгольд. – А. С.) прапанаваў ды растлумачыў» [7, с. 183, 189, 193].

Прыведзеныя рэкамендацыі К. Радзівіла мелі свой лагічны працяг – у 1628 г. ён, адпраўляючы Януша ў Еўропу, даў яму, а таксама губернеру А. Пшыпкоўскаму і А. Рэйнгалду, які дзеля гэтага пакінуў рэктарскую пасаду, якія суправаджалі яго, новыя інструкцыі. Згодна з імі вучыцца ён павінен быў толькі ў настаўніка «рэфармацыйнай рэлігіі», а сама вучоба павінна была зыходзіць «з боязі Божай і ведання праўды яго свяшчэннай... бо гэта крыніца мудрасці, фундамент шчасця чалавечага...». Таксама падкрэслівалася неабходнасць падтрымання спартанскіх умоў жыцця за мяжой: «Мужчына нарадзіўся не жанчынай, ён да такіх расце з дапамогай Бога забаў, якія не распешчанага патрабуюць чалавек...». З ліку навук, якія павінен быў засвоіць малады князь – «практыцы палітычнай служачыя», пералічаны: класічныя і сучасныя мовы, права, рыторыка, геаметрыя. Таксама ён павінен быў мець палітычна-гістарычную начытанасць і рэгулярна займацца фізічнымі і вайсковымі практыкаваннямі (з акцэнтам на верхавую язду), а вось на конт музыкі і танцаў тут было адзначана, што малады князь «можа абыйсціся і без іх». Да таго ж важнай мэтай яго падарожжа было завязванне кантактаў з еўрапейскай арыстакратыяй і знаёмства з прыдворным этыкетам [8, с. 144–145].

Адметным момантам у падрыхтоўцы 16-гадовага Я. Радзівіла да замежнага падарожжа стала прызнан-

не яго паўнагадовым Віленскім Трыбуналам. Сама ж вандроўка ажыццяўлялася адпаведна бацькоўскай інструкцыі – па дарозе ў Лейпцыгскі ўніверсітэт ён пэўны час правёў пры дварах у Берліне і Дрэздэне. Пасля года навучання, у 1631 г. Януш збіраўся наведаць яшчэ і Альтдорф, але яго бацька вырашыў, што той ужо атрымаў дастатковую адукацыю і загадаў яму ехаць у Нідэрланды і прыняць удзел у вайне з іспанцамі, каб лепш засвоіць «рыцарскую навуку». Але малады князь усё ж знайшоў час праслухаць шэраг курсаў ва ўніверсітэце Лейдэна. Менавіта тут знайшло яго даручэнне новага караля Уладзіслава IV Вазы ў якасці пасла наведаць Англію і паведаміць там аб зменах у кіруючых колах Рэчы Паспалітай. Таксама яму было загадана наняць тысячу пехацінцаў і некалькі інжынераў і артылерыстаў для плануемай вайны з Расіяй. Паспяхова выканаўшы азначаныя справы, напрыканцы 1633 г. Я. Радзівіл вярнуўся на Радзіму [9, с. 23–28].

Пад апекай К. Радзівіла знаходзіўся і сын яго брата Януша (памёр у 1620 г.) – Багуслаў. У завяшчанні на конт навучання апошняга яго бацька катэгарычна забараняў аддаваць хлопца ва ўсялякую айчынную кальвінскую школу (выдатнае сведчанне аб іх тагачасным гаротным стане), а жадаў, каб хатнія настаўнікі далі яму пачатковую адукацыю, якую б ён дапоўніў ведамі, атрыманымі ў еўрапейскіх універсітэтах. К. Радзівіл выканаў пажаданне брата і наняў для Багуслава лепшых губернераў. Сярод іх быў і ўжо згаданы вышэй П. Дземітровіч, які ў 1630 г. пісаў яму аб поспехах свайго 10-гадовага падарожнага наступнае: «У скланеннях, спражэннях, словах (па латыні. – А. С.), у Катоне і ў катэхізісе нядрэнныя поспехі». Набытыя веды спатрэбіліся юнаку ўжо праз год – ва ўласнай аўтабіяграфіі пад 1631 г. ён запісаў наступнае: «Быў з князем панам дзядзькам (К. Радзівілам. – А. С.) на сойме ў Варшаве, дзе меў справу з ваяводам віленскім Сапегам (Л. Сапега. – А. С.) на конт Копысі, якую выйграў. Падчас гэтай справы прамаўляў я да караля Жыгімонта Трэцяга». У Еўропу Багуслаў з'ехаў у 1637 г. (яго суправаджала вялікая світа на чале з Я. Цадроўскім) – стажыраваўся ў галандскіх універсітэтах Гронінгена і Утрэхта, сем месяцаў браў прыватныя ўрокі ў Парыжы: «Вучыўся ездзіць на кані ў Дэляфолі, асвойваў шпагу ў Сен-Анжэ, навучаўся танцам ў Дэ Нуаэ...», пабываў у Лондане. Паўсюдна ён аглядаў крэпасці і наладжваў кантакты з правячай элітай – сустракаўся з манархамі Францыі (Людовікам XIII) і Англіі (Карлам I). Відавочна, што малады князь прыняў удзел і ў баявых дзеяннях – у 1640 г. ён у галандскай арміі Г. Насаўскага ваяваў супраць іспанцаў, прычым у адной з сутачак: «Пада мной параніла каня, а самага мяне злавілі іспанцы. Але паколькі гэтая сутычка была ноччу, тыя, што мяне ўзялі, невядома чаго напалохаліся і адступілі ад мяне...». У 1641 г. смерць К. Радзівіла прымусіла Багуслава вярнуцца ў Рэч Паспалітую. Пасля ён яшчэ некалькі разоў ездзіў у Еўропу (да 1648 г.), але гэта былі ўжо забаўляльныя і дыпламатычныя вандроўкі [10, с. 23–38].

Такім чынам, менавіта пратэстанцкія навучальныя ўстановы адыгралі значную ролю ў выхаванні князёў Радзівілаў. На жаль, праблема канфесійнай прыналежнасці спыніла іх наведванне прадстаўнікамі нясвіжскай лініі гэтага роду, але шмат у чым дзякуючы якраз «біржанцам» культурна-асветніцкія кантакты Беларусі з Германіяй і Галандыяй працягваліся і ў XVII ст., што знайшло сваё адлюстраванне ў архітэктуры, мастацтве, выдавецкай справе і г. д. Акрамя відавочных станоўчых момантаў (наладжванне кантактаў з еўрапейскай арыстакратыяй, перайманне традыцыі мецэнацтва, пашырэнне эрудыцыі), навучанне ў заходнееўрапейскіх гімназіях і ўніверсітэтах мела і пэўныя негатыўныя вынікі. Так, М. Чачай лічыць, што менавіта замежная адукацыя князёў Радзівілаў распачала іх паступовую паланізацыю, бо ў тутэйшых бурсах яны жылі разам з палякамі і набіралі з іх уласныя светы. У 1615 г. згаданы вышэй Я. Радзівіл пісаў з гэтай нагоды свайму брату Крыштофу: «Хоць сам Ліцвінам народжаны і Ліцвінам памерці прыйдзеца, але звароты польскія ў Айчыне нашай ужываць вымушаны». Разам з тым гэты польскі гісторык прызнае, што дадзены аспект не здолеў істотна паўплываць на самаідэнтыфікацыю князёў Радзівілаў, якія заставаліся шчырымі патрыётамі сваёй Бацькаўшчыны [11, с. 89–90]. Пры гэтым замежнае навучанне ўмацавала ў іх асяроддзі гуманістычны светапогляд. Выдатна дэманструе гэта і грамата таго ж К. Радзівіла аб адкрыцці Слуцкай гімназіі 6 лістапада 1630 г.: «Абавязак добрага грамадзяніна спрыяць карысці і ўпрыгажэнню той краіны, у якой ён нарадзіўся, і звыш таго рыхтаваць шляхецкую моладзь з пялёнак да ўсялякай дзяржаўнай службы. А гэтага, відавочна, нельга дасягнуць ніякім іншым больш узвышаным чынам, як толькі ўзводзячы храмы выхавання маральнага і навук, і даручаючы іх настаўнікам сумленным, вучоным і старанным...» [12, с. 172].

У цэлым жа відавочна, што адукацыйныя паездкі князёў Радзівілаў у замежныя пратэстанцкія навучальныя ўстановы ўмацоўвалі кантакты правячай эліты Рэчы Паспалітай з той часткай заходнееўрапейскай арыстакратыі, якая прыняла Рэфармацыю, і такім чынам садзейнічалі ўсталяванню саюзных адносін з асобнымі краінамі Германіі, Галандыяй і Англіяй. Акрамя гэтага, высокі статус дадзенага магнацкага роду на землях ВКЛ спрыяў пашырэнню папулярнасці

Анатацыя

Артыкул прысвечаны актуальнай для сучаснай беларускай гістарычнай навукі праблеме наведвання прадстаўнікамі айчынай правячай эліты еўрапейскіх пратэстанцкіх навучальных устаноў у сярэдзіне XVI – першай палове XVII ст. Акцэнт зроблены на вызначэнні спецыфікі замежных адукацыйных паездак князёў Радзівілаў, якія лічыліся ўзорам для пераймання ў тутэйшым грамадстве. Прааналізаваны агульныя прырытэты і змест навучання. Адзначаны факт спалучэння ў час падобных падарожжаў тэарэтычных ведаў з практычным вопытам удзелу ў сапраўдных баявых дзеяннях і выканання адказных дыпламатычных місій.

Summary

The scientific article is devoted to topical modern Belarusian historiography problem of visiting representatives of the national ruling elite of European Protestant schools in the middle of the XVI – first half XVII century. Emphasis is placed on determining the specificity of foreign educational trips Radziwill, who were considered a role model in the local society. Analyzed the general priorities and content of education. Noting that such a combination during travel of theoretical knowledge with practical experience in real combat and mission-critical diplomatic missions.

германскіх і галандскіх універсітэтаў сярод айчынай шляхты, якая бачыла ў іх адзіную раўнаважную альтэрнатыву неасхаластычнай езуіцкай мадэлі навучання.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Pietrzyk, Z. «Tylem się w Strazburku nauczył...». Studia Mikołaja Krzysztofa Radziwiłła Sierotki w Strasburgu w latach 1563–1564 / Z. Pietrzyk // *Odrodzenie i Reformacja w Polsce*. – 1997. – Т. 41. – С. 159–167.
2. Przyboś, A. Radziwiłł Albrycht Stanisław / A. Przyboś // *Polski Słownik biograficzny*. – Warszawa – Kraków: Wyd-wo PAN, 1987. – Т. XXX/1. – З. 124. – С. 143–148.
3. Wasilewski, T. Radziwiłł Janusz / T. Wasilewski // *Polski Słownik biograficzny*. – Warszawa – Kraków: Wyd-wo PAN, 1987. – Т. XXX/2. – З. 125. – С. 202–208.
4. Monumenta Reformationis Polonicae et Lithuanicae = Zbiór Pomników Reformacji Kościoła Polskiego i Litewskiego: w 3 ser.; 4 z. – Wilno: Skład główny Księgarni E. Wende i Sp., 1911–1915. – Ser. 1. – Z. 1: Zabytki z wieku XVIgo. – 1911. – XIV, 201 s.
5. Sokołowski, W. Studia i peregrynacje Janusza i Krzysztofa Radziwiłłów w latach 1595–1603: model edukacji syna magnackiego na przełomie XVI i XVII w. / W. Sokołowski // *Rozprawy z Dziejów Oświaty*. – 1992. – Т. 35. – С. 3–35.
6. Sokołowski, W. Instrukcja pedagogiczna dla Janusza Radziwiłła do Szkoły Zborowej w Wilnie: kartka z dziejów wychowania młodzieży szlacheckiej na Litwie w XVII w. / W. Sokołowski // *Rozprawy z Dziejów Oświaty*. – 1989. – Т. 32. – С. 261–273.
7. Wisner, H. Lata szkolne Janusza Radziwiłła: przyczynek do dziejów szkolnictwa kalwińskiego na Litwie w pierwszej połowie XVII wieku / H. Wisner // *Odrodzenie i Reformacja w Polsce*. – 1969. – Т. 14. – С. 183–194.
8. Tygielski, W. Na cóż te koszty i trudy? W jakim celu w XVII wieku wysyłano młodzież szlachecką na zagraniczne studia? / W. Tygielski // *Odrodzenie i Reformacja w Polsce*. – 2006. – Т. 50. – С. 141–156.
9. Kotlubaj, E. Życie Janusza Radziwiłła, Ś. Państwa Rzymskiego Xiążęcia na Birzach i Dubinkach, Hrabi na Newlu i Siebieżu / E. Kotlubaj. – Wilno; Witebsk: Nakł. M. Mindelsona, 1859. – VIII, 460 s.
10. Радзівіл, Б. Аўтабіяграфія / Б. Радзівіл. – Мінск: Радыёла-плюс, 2009. – 212 с.
11. Chachaj, M. Zagraniczna edukacja Radziwiłłów. Od początku XVI do połowy XVII wieku / M. Chachaj. – Lublin: Wyd-wo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1995. – 171 s.
12. Глебов, И. Историческая записка о Слуцкой гимназии с 1617–1630–1901 / И. Глебов. – Вильна: Тип. А. Г. Сыркина, 1903. – 217 с.

Историография проблемы подготовки кадров для пожарно- спасательной службы Беларуси в 20 – 30-е гг. XX в.

А. В. Маковчик,

заместитель директора по учебной работе,
кандидат педагогических наук доцент,
Институт переподготовки и повышения
квалификации БГПУ

В историографии проблемы становления и развития педагогической системы подготовки кадров для пожарно-спасательной службы Беларуси в 20-е гг. XX – начале XXI в. можно выделить два периода:

- *историография советского периода (20-е – конец 80-х гг. XX в.);*

- *историография современного периода (начало 90-х гг. XX в. – начало XXI в.).*

Подготовка руководящих кадров (офицерского состава) для пожарно-спасательной службы Беларуси в советский период осуществлялась в рамках общесоюзной системы подготовки офицерского состава пожарной охраны, состоящей из пожарно-технических училищ, расположенных в Иванове, Ленинграде, Львове, Свердловске, Харькове и Московской высшей пожарно-технической школе. В историографии данного периода можно выделить два направления: первое представлено работами технической, организационно-правовой и методической направленности; второе – работами, посвященными состоянию пожарной охраны СССР в исторической ретроспективе.

В соответствии с заданными хронологическими рамками исследования и временем издания источников обзор первого направления представлен следующими работами: «О целях и задачах Пожарно-технического института» Д. Н. Бородин, «Борьба с пожарами» К. М. Яичкова, «Пожарная тактика» Н. П. Требезова, «Борьба с пожарами на фабриках и заводах» М. Н. Вассермана, «Сельская пожарная охрана в вопросах и ответах» В. П. Бурмина, «Пожарная практика» И. И. Русакова, «Борьба с пожарами в промышленных предприятиях» Н. Н. Кузнецова.

Д. Н. Бородин в работе «О целях и задачах Пожарно-технического института» (1920 г.) раскрывает акту-

альность научного подхода к обеспечению пожарной безопасности объектов народного хозяйства СССР, приоритетность мер профилактического характера, предотвращающих воспламенение веществ и материалов, а в случае возникновения пожара – его локализацию в минимальных размерах [1, с. 5], обосновывает требования к знаниям и умениям руководителя пожаротушения, который «должен быть знаком со строительным искусством, физикой, химией, технологией, медициной, законодательством, историей и статистикой» [1, с. 7]. По сути, данные требования выступают в качестве прообраза образовательного стандарта, описывающего профиль (идеальную модель) специалиста, который по всем параметрам, за исключением знаний ипологии, может быть соотнесен с профилем современного специалиста пожарно-спасательной службы.

Сформулированные автором выводы обосновывают необходимость расширения образовательной программы Пожарно-технического училища и преобразования его в 1919 г. по типу высшей технической школы в Пожарно-технический институт [1, с. 9]. Д. Н. Бородин отражает:

- дату утверждения отделом технических и профессиональных учебных заведений Комиссариата народного просвещения устава, учебного плана Пожарно-технического института (октябрь 1919 г.) и начала учебных занятий (январь 1920 г.);

- форму собственности, уровень и подчиненность учреждения образования;

- цели образовательной и научной деятельности института;

- период обучения в институте (3 учебных года) и дифференциацию учебного года на trimestры («2 зимних и 1 летний, предназначенный для практических занятий»);

- правила приема;

- требования к компетентности выпускника, который должен владеть не только знаниями специальных дисциплин, но и «умениями их передавать и вызывать к ним интерес, а также систематично и целесообразно действовать по применению знаний в профессиональной деятельности на основе достаточно широкого знакомства со всеми факторами, действующими в области пожарного дела» [1, с. 10];

- дифференциацию образовательных задач в зависимости от области применения выпускников: для краткосрочных пожарных курсов и средних пожарных школ (пожарно-технических училищ) – подготовка пожарного техника только для руководства пожаротушением; для высшего пожарного учебного заведения – подготовка пожарного инженера, выступающего в качестве «руководителя пожаротушения, а также специалиста пожарного дела и пожарной техники ... проводника пожарного дела в стране, руководителя и организатора пожарных мероприятий ... инициатора, руководителя и наставника в специальных пожарных школах низшего, среднего и высшего типа, организатора и руководителя испытательных стан-

ций, администратора по управлению пожарным делом в районах, губернии и во всей республике» [1, с. 11];

- требования к организации производственной практики (стажировки) обучающихся [1, с. 11].

Таким образом, Д. Н. Бородин комплексно отразил требования к целям, задачам и результатам деятельности Пожарно-технического института, представил хронологию образования вуза в области пожарного дела, сведения об утверждении учебно-планирующей документации, формах и средствах организации теоретической и практической подготовки студентов, правилах приема и требованиях к уровню образования абитуриентов.

Вместе с тем в работе остались не раскрытыми отличительные особенности преподавания специальных дисциплин, количественные и качественные показатели, характеризующие профессорско-преподавательский состав института, нет информации о количестве учебного времени, отводимого на формирование у студентов теоретических знаний и практических умений в рамках преподаваемых дисциплин, отсутствуют сведения о технических средствах обучения, используемых в образовательном процессе, о формах и методах преподавания дисциплин учебного плана.

Работа К. М. Яичкова «Борьба с пожарами» (1924) [10] является одним из первых практических пособий по организации профилактики и пожаротушения в Советском Союзе и представляет собой краткое руководство для начальников сельских пожарных дружин, страховых агентов и районных пожарных инструкторов. В ней приводятся статистические данные о причинах и размерах ущерба от пожаров в России начала XX в., примерные уставы для пожарных добровольцев, инструкции о введении данных уставов в действие, сведения о назначении, устройстве, правилах эксплуатации пожарно-технического вооружения, а также формах и методах обучения дружинников их боевому применению, даются рекомендации по организации борьбы с пожарами, устройстве пожарных депо, пожарной сигнализации и противопожарного водоснабжения, тактика тушения пожаров в сельских населенных пунктах и лесах, описываются методы оказания первой медицинской помощи пострадавшим на пожарах.

Раскрывая только одну форму организации учебных занятий с дружинниками – учения, К. М. Яичков не рассматривает какие-либо другие формы и методы теоретических и практических занятий с дружинниками, влияние особенностей регионов СССР на содержание, формы, методы и средства подготовки персонала пожарной службы, не анализирует результативность и процессуальные аспекты их обучения, причины низкого уровня защищенности населения от пожаров, не отражает содержание, формы, методы и средства подготовки руководящего состава и персонала профессиональных подразделений пожарной охраны.

В объемном издании Н. П. Требезова «Пожарная тактика» (1928) [7] в качестве методических рекомендаций для проведения учебных занятий можно отметить только Приложение 3 «Разные сведения», в котором содержатся задачи по примерному тушению пожаров

и условные обозначения для оформления тактических задач на плане. В то же время в работе не уделяется внимание проблемам подготовки кадров для пожарно-спасательной службы, отсутствуют сведения об организации образовательного процесса, не приведена информация о рекомендуемых формах и методах обучения тактическим действиям пожарно-спасательных подразделений при тушении различных пожаров. Анализ работы позволяет сделать вывод о том, что ее содержание было актуально для использования в институализированной и неинституализированной образовательной практике подготовки кадров для пожарно-спасательной службы, но не обеспечивало методическое сопровождение педагогической деятельности преподавателей учреждений образования и руководителей пожарных подразделений при организации учебных занятий с персоналом пожарных команд (дружин) по месту их дислокации.

В книге М. Н. Вассермана «Борьба с пожарами на фабриках и заводах» (1929) [3] рассматриваются прежде всего вопросы профилактики возникновения пожаров на объектах промышленности. Данное издание предназначалось для информационного обеспечения процесса профилактической работы на промышленных предприятиях, а также использовалось в качестве учебного пособия для подготовки персонала надзорных органов (государственного пожарного надзора). Методика педагогической деятельности преподавателей по организации процесса подготовки кадров пожарной охраны в пособии не рассмотрена, особенности организации (формы, методы, средства) обучения руководителей пожаротушения и работников пожарных команд (дружин) не раскрыты.

В работе В. П. Бурмина «Сельская пожарная охрана в вопросах и ответах» (1930) [2] в форме ответов на конкретные вопросы раскрываются:

- организационные вопросы создания добровольных пожарных дружин в сельской местности;
- обязанности членов добровольной пожарной дружины;
- основные причины возникновения пожаров в сельских населенных пунктах;
- тактические приемы тушения пожаров на объектах сельского хозяйства;
- сведения о назначении, тактико-технических характеристиках, правилах эксплуатации и причинах выхода из строя пожарных насосов;
- методы оказания первой медицинской помощи пострадавшим на пожаре, при спасании утопающих, замерзающих и других несчастных случаях.

В работе, которая предназначалась для руководителей местных органов управления (сельских советов) по организации борьбы с пожарами, остались не раскрытыми методические вопросы организации обучения членов добровольных пожарных дружин (цели, формы, методы и средства обучения) и требования к подготовленности обучающихся и обучающихся субъектов.

В работе И. И. Русакова «Пожарная практика» (1930) [6] приводится подробный сравнительный анализ тактико-технических характеристик современного на тот

период пожарно-технического вооружения различного типа, используемого в подразделениях советской пожарной охраны. Книга использовалась в качестве учебного пособия по эксплуатации пожарно-технического вооружения и организации неинституализированной практики пожарно-строевой подготовки со штурмовыми лестницами в подразделениях пожарной службы, но ее содержание только фрагментарно отражало формы и методы организации обучения персонала пожарных.

Работа Н. Н. Кузнецова «Борьба с пожарами в промышленных предприятиях» (1931) [4] предназначена для подготовки работников органов государственного пожарного надзора в рамках неинституализированной образовательной практики (в процессе обучения по месту службы), а также для самоподготовки работников проектных организаций, инженерно-технических работников и руководителей промышленных предприятий. В ней содержатся современные подходы к обеспечению пожарной безопасности объектов, которая осуществляется посредством создания на предприятии системы предотвращения пожара и системы противопожарной защиты (комплекс инженерно-технических мероприятий, направленных на обеспечение локализации пожара в минимальных размерах и его оперативное тушение) [5]. При этом в книге не представлено методическое обеспечение подготовки кадров для пожарно-спасательной службы, отсутствуют рекомендации по организации процесса обучения будущих специалистов в области пожарной безопасности, не раскрыта специфика обучения инженерно-технических работников промышленного предприятия.

Таким образом, основное внимание в изданиях первого направления уделено организации и содержанию деятельности по предупреждению пожаров и их эффективной ликвидации, ее техническому обеспечению, количественным аспектам потребности в кадрах средне-специальной и высшей квалификации. В то же время комплексного рассмотрения педагогической системы, обеспечивавшей в исследуемый период отрасль кадрами и отражавшей, кроме содержания обучения, образовательные цели, компетентность обучающихся субъектов, формы, методы, средства и результаты обучения, в них не прослеживается.

Второе направление в историографии советского периода в соответствии с заданными хронологическими рамками исследования и временем издания источников представлено двумя работами Л. Шапиро: «Пожарные прежде и теперь» и «Пожарная охрана в прошлом и настоящем».

В издании «Пожарные прежде и теперь» (1937) [9] раскрыты аспекты профессиональной деятельности и быта пожарных подразделений СССР в предвоенный период в сравнении с дореволюционным периодом. В целом автор негативно характеризует российскую пожарную охрану до 1917 г. и позитивно оценивает развитие советской пожарно-спасательной службы, начиная с 1918 г., отмечая, что только после революции пожарное дело в России стало активно развиваться и совершенствоваться. Вместе с тем каких-либо

конкретных сведений о развитии педагогической системы подготовки кадров (учреждениях образования, целях, преподавательском составе, учебных дисциплинах и их содержании, формах, методах, средствах и результатах обучения) в области предупреждения и ликвидации пожаров Л. Шапиро не приводит.

В работе «Пожарная охрана в прошлом и настоящем» (1938) [8]. Л. Шапиро более подробно рассматривает исторические аспекты наиболее известных пожаров, начиная с 946 года. В разделе «Воспитание кадров» автор раскрывает вопросы профессиональной подготовки персонала для советской пожарной охраны в сравнении с дореволюционным периодом, отмечает ее низкий уровень, неудовлетворительно оценивает образовательный процесс, преподавательский состав и результаты подготовки руководящего персонала и специалистов для пожарной охраны Российской империи. В то же время автор отмечает внедрение в 1913 г. в образовательный процесс учреждений образования, где имелись отделения огнестойкого строительства (Петербургского технологического института, женского Политехнического института, частных техникумов, в том числе в Саратове и других городах России), учебных тем, раскрывающих технические аспекты пассивной противопожарной защиты объектов хозяйствования, при этом отмечая недостаточность данных мер по сравнению с имевшейся потребностью [8, с. 107].

Раскрывая советский период становления пожарной охраны, Л. Шапиро указывает на открытие: в Москве трехмесячных пожарно-технических курсов для повышения квалификации командного состава советской пожарной охраны (1922 г.); на базе Мясищской пожарной части (г. Москва) «учебной команды» для подготовки рядовых пожарных (1923 г.) с образовательной программой, рассчитанной на девять месяцев (в 1924 г. «учебная команда» была реорганизована в пожарно-технические курсы по подготовке командиров); Ленинградского пожарного техникума (в 1924 г. принято 38 человек); пожарно-технических курсов в Вятке (1924 г.); первых двухмесячных курсов в Перми (1928 г.) для начальников сельских добровольных пожарных дружин (выпуск составил 50 человек); трехмесячных пожарно-технических курсов в Минске (1929 г.), которые позже были реорганизованы в шестимесячные; годовых пожарно-технических курсов в Свердловске (1929 г.) для среднего начальствующего состава (впоследствии срок обучения был увеличен до двух лет); Московского, Ростовского, Уральского, Харьковского пожарных техникумов (1931 г.) для подготовки с отрывом и без отрыва от производства среднего и младшего начальствующего состава пожарной охраны [8, с. 108]; курса пожарной безопасности во всех «вузах и вузах» СССР (1936 г.); Научно-исследовательского института противопожарной обороны в Москве (1937 г.) [8, с. 111].

Обращается внимание на издание специализированного профессионального журнала «Пожарная техника» (1925 г.) [8, с. 108], учебников для рядового

и начальствующего состава пожарной охраны, другой специальной литературы (к 1938 г. было издано 18 книг пожарно-технического содержания на шести языках народов СССР) [8, с. 110].

Кроме того, Л. Шапиро приводит основные требования к образовательному процессу подготовки персонала пожарной охраны [8, с. 111].

Также в разделе «Воспитание кадров» кратко упоминается о неинституализированной практике обучения пожарных в пожарных частях. Отмечается, что за период с 1935 по 1936 гг. в СССР проведено обучение 51 800 начальников сельских добровольных пожарных дружин по образовательной программе, рассчитанной на один месяц. В каких учреждениях образования осуществлялось обучение, какие ресурсы были задействованы, в книге не отражено. Указывается, что с 1938 г. начинается осуществляться повышение квалификации водителей пожарных автомобилей с последующим присвоением более высокой категории, осуществляется обучение телеграфистов на специальных курсах. Где организовано обучение, сколько учебного времени предусматривается для освоения учебной программы, что она собой представляет (какие темы включены в содержание), кто осуществляет образовательный процесс, какие формы и методы используются, Л. Шапиро не говорит [8, с. 110]. При этом характеристика системы подготовки кадров пожарной охраны в СССР отличается поверхностным рассмотрением предмета (институализированной и неинституализированной образовательной практики) и фрагментарностью. Не приводятся сведения о преподавательском составе, уровне его образования, компетентности, результатах научной и педагогической деятельности, содержании образовательных программ, формах и методах преподавания, используемых технических средствах обучения, дидактических материалах, результатах обучения.

Выводы:

1. В выбранных территориальных и указанных хронологических рамках источники, введенные в научный оборот и раскрывающие организационные и содержательно-технологические аспекты становления и развития пожарно-технического образования на территории Беларуси, немногочисленны.

2. Специальные работы по проблеме обоснования эффективных механизмов развития педагогической системы подготовки кадров пожарно-спасательной службы Беларуси (с учетом исторического опыта становления, институализации, развития этой системы

под влиянием внешних и внутренних социокультурных и экономических факторов) отсутствуют.

3. Проблема становления и развития пожарно-технического образования на территории Беларуси в 20–30-е гг. XX в. изучена недостаточно, отражена в литературе фрагментарно (введенные в научный оборот источники характеризуют подготовку кадров на примерах учреждений образования, расположенных за пределами Беларуси). Специальные научные исследования, посвященные истории развития педагогической системы подготовки кадров для пожарно-спасательной службы Беларуси в 20–30-е гг. XX в., отсутствуют.

4. Специфика использовавшихся в Беларуси учебных планов, форм и методов обучения, технических средств обучения, учитывающая социальные, производственные и географические особенности региона, не раскрыта.

5. Представленные в историографическом обзоре источники не раскрывают состав компонентов педагогической системы подготовки кадров для пожарно-спасательной службы Беларуси, не содержат развернутой информации, характеризующей образовательные цели, структуру учреждений образования, учебные дисциплины, обучающихся и обучающихся субъектов, формы, методы и средства обучения применительно к конкретным учебным дисциплинам.

Список использованных источников

1. *Бородин, Д. Н.* О целях и задачах пожарно-технического института / Д. Н. Бородин. – Петроград: 11-я Гос. тип., 1920. – 12 с.
2. *Бурмин, В. П.* Сельская пожарная охрана в вопросах и ответах / В. П. Бурмин. – М.: НКВД, 1930. – 48 с.
3. *Вассерман, М. Н.* Борьба с пожарами на фабриках и заводах / М. Н. Вассерман. – Л.: Красная газета, 1929. – 119 с.
4. *Кузнецов, Н. Н.* Борьба с пожарами в промышленных предприятиях / Н. Н. Кузнецов. – М.: Нар. ком. внутр. дел РСФСР, 1931. – 368 с.
5. Пожарная безопасность. Общие требования: ГОСТ 12.1.004.91. – Введ. 01.07.92. – М.: Изд-во стандартов, 1992. – 78 с. – (Система стандартов безопасности труда).
6. *Русаков, И. И.* Пожарная практика / И. И. Русаков. – М.: Изд. Главн. упр. коммун. хоз. НКВД, 1930. – 123 с.
7. *Требезов, Н. П.* Пожарная тактика / Н. П. Требезов. – 3-е изд. – М.: Нар. ком. внутр. дел РСФСР, 1928. – 360 с.
8. *Шапиро, Л.* Пожарная охрана в прошлом и настоящем / Л. Шапиро. – М.: Профиздат, 1938. – 150 с.
9. *Шапиро, Л.* Пожарные прежде и теперь / Л. Шапиро. – М.: Профиздат, 1937. – 63 с.
10. *Яичков, К. М.* Борьба с пожарами / К. М. Яичков. – М.: Изд. Главн. упр. коммун. хоз. НКВД, 1924. – 75 с.

Аннотация

В статье представлен аналитический обзор литературы, изданной в 20–30-е гг. XX в., раскрывающей цели, содержание, средства, результаты обучения пожарному делу и характеризующей субъектов, осуществлявших образовательный процесс подготовки кадров для пожарно-спасательной службы Беларуси.

Summary

The article is analytical review of the literature published in the 20–30-ies. XX century, revealing the purpose, content, means, results of instruction the firefighting and characterizing entities involved in the educational process of training for the fire-rescue service of Belarus.

Кибербуллинг как проявление агрессивной коммуникации среди подростков в условиях социальных сетей

О. С. Черкасенко,
аспирантка,
Институт психологии БГПУ

В современном мире в связи с развитием информационно-коммуникационных технологий отмечается рост насильственных действий, сопряженных с особой жестокостью над людьми.

Согласно Всемирной организации здравоохранения, насилие – это преднамеренное применение физической силы или власти, действительное или в виде угрозы, направленное против себя, против иного лица, группы лиц или общины, результатом которого являются (либо имеется высокая степень вероятности этого) телесные повреждения, смерть, психологическая травма, отклонение в развитии или различного рода ущерб [1, с. 5]. Формулировка «использование власти» в представленной выше дефиниции расширяет границы понимания насилия, включая в насильственный акт такие действия, как угрозы и запугивание, а также любые виды жестокого обращения, как физического, так и сексуального и психологического.

В мировой психологической практике существует большое количество определений понятия «агрессия», подразумевающих широкий спектр действий. Однако в своей работе мы исходим из дефиниции С. Н. Еникалопова, так как, на наш взгляд, данное им определение агрессии является более полным. Агрессией можно назвать целенаправленное деструктивное и наступательное поведение, нарушающее нормы и правила сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным или неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояния напряженности, страха, подавленности и др.) [2, с. 67].

К одной из форм деструктивного, разрушительного и агрессивного поведения среди современных подростков в интернет-пространстве относится кибербуллинг.

Кибербуллинг, электронная травля, социальная жестокость онлайн – это отдельное направление травли, определяемое как преднамеренные агрессивные действия, систематически на протяжении определенного времени осуществляемые группой или индивидом с использованием электронных форм взаимодействия и направленные против жертвы, которая не может себя защитить [3, с. 180].

Стоит отметить, что полноценное развитие индивида зависит от качества межличностного общения. Особенно актуально исследование межличностных отношений в подростковом возрасте, когда «образ Я» как элемент самосознания проходит важный этап развития. Поскольку «образ Я» сформирован не до конца, психологическое насилие накладывает на подростка значительный отпечаток.

Интерес мировой психологии к такой форме проявления агрессии, как кибербуллинг, возник не так давно, в основном в связи с участвовавшими случаями суицида в подростковом возрасте.

Таким образом, цель данной работы – изучение проявления агрессии в интернет-пространстве, а именно в социальных сетях, в связи с появлением нового феномена в современной психологии – кибербуллинга.

Психологическая специфика кибербуллинга. Кибербуллинг получил свое название от английского слова «bull» – «бык» с родственными значениями: агрессивно нападать, придирааться, провоцировать, доминировать, терроризировать, травить. Данный вид киберагрессии включает в себя широкий диапазон различных форм поведения: от игриво-шуточного до психологического виртуального террора, результатом которого может стать суицид.

К основным факторам, способствующим проявлению агрессии в социальных сетях, можно отнести: анонимность, доступность, низкую цену на Интернет. Анонимность делает кибербуллинг гораздо проще для агрессора, поскольку он не видит реальной реакции жертвы. В ситуации кибербуллинга преследователь не видит выражения лица жертвы, не

слышит ее интонации и не знает о ее эмоциональных реакциях. Помогает так называемый «эффект дистанцирования», при котором преступник, находящийся на большом расстоянии от жертвы, становится способен на гораздо более жестокие вещи, нежели при прямой коммуникации. Как было проиллюстрировано в работах Милграма, посвященных изучению подчинения авторитету, пространственная удаленность от жертвы облегчает проявление жестокости. Таким образом, можно оскорбить лицом к лицу, но это труднее, чем написать оскорбительное сообщение, сидя на безопасном расстоянии.

Жертва тоже не может видеть преследователя, представлять выражение его лица, интерпретировать его интонации, что затрудняет для нее считывание смысла, вложенного в послание преследователя. В процессе осуществления кибербуллинга жертва начинает фантазировать о силе агрессора и, как следствие, понимает, что беспомощна и уязвима. Такая ситуация неопределенности усиливает тревогу. Таким образом, можно говорить о том, что происходит подмена реального на виртуальное, в связи с чем коммуникация может искажаться в обе стороны, и мы можем говорить об общении в социальных сетях как о суррогатной коммуникации.

Согласно С. А. Сашенкову, существует несколько основных причин кибербуллинга:

- стремление завоевать авторитет среди сверстников и пользователей, потребность быть на виду и показать свое превосходство;
- межкультурные конфликты, основанные на национальных различиях в культуре, традициях, языке и внешности;
- чувство ненависти, неприязни или зависти к конкретному пользователю, желание ему отомстить;
- совершение агрессивных действий в социальных сетях от скуки, ради забавы [4, с. 47].

Таким образом, можно говорить о том, что кибербуллинг как проявление насилия среди подростков представляет собой серьезную проблему, которая нуждается в изучении, обсуждении и поиске методов ее решения.

Распространенность кибербуллинга. Статистические данные о вовлеченности подростков в кибербуллинг различаются широким разбросом. Согласно проведенному исследованию М. Юбара, в 2004 г. 6,5 % подростков подверглись кибербуллингу [5, с. 252]. Исследование Я. Юновен и Э. Гросс, проведенное в 2008 г., установило, что 72 % учащихся стали жертвами кибербуллинга [6, с. 500]. Большинство исследований определяют следующее процентное соотношение подростков, подвергшихся кибербуллингу: от 6 % до 30 %. В этом пределе находятся показатели, полученные в результате исследования А. Ленхарта в 2007 г., У. Риверса и Н. Норета в 2007 г., Р. Ковальского, С. Лимбер и П. Агатстон в 2008 г. [7]. Согласно данным исследования «Дети России онлайн», осуществленного

сотрудниками Фонда развития интернет-факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова и Федерального института развития образования в России, 23 % пользующихся Интернетом детей в возрасте от 9 до 16 лет становились жертвами буллинга онлайн или оффлайн. Схожие данные были получены в среднем по 25 странам Европы (19 %) [8, с. 123].

Исследование, проведенное Pew Research Center в 2014 г., показало, что 40 % пользователей Глобальной сети хотя бы раз в жизни сталкивались с кибербуллингом на собственном опыте, при этом 73 % опрошенных сталкивались с онлайн-буллингом вообще (становились жертвами сами или были свидетелями буллинга в отношении других людей).

По другим данным, в США только за один год 41 % школьников испытал воздействие в среднем трех атак кибербуллинга, около 13 % – четырех-шести, 19 % – семи и более [7].

Как показало исследование, проведенное в 2015 г. в г. Минске и Минской области Городским общественным объединением по предупреждению жестокого обращения с детьми «Дети – не для насилия», 24,5 % подростков получают угрозы через Интернет [9, с. 38].

В Европе больше всего подростков и юношей подверглись данному виду насилия в Польше (52 %) и Эстонии (31 %), меньше всего – в Бельгии (10 %) [8, с. 123].

Таким образом, в среднем каждый четвертый подросток хотя бы раз в жизни становился жертвой кибербуллинга в интернет-пространстве. Однако наблюдается широкий разброс статистических данных о вовлеченности подростков в кибербуллинг. Это может быть связано с тем, что оценить динамику роста кибербуллинга крайне сложно, поскольку далеко не каждая жертва сообщает о подобных действиях в отношении себя, и количество реальных проявлений кибербуллинга, как правило, в разы выше предполагаемых показателей.

Результаты исследования. Исследовательская работа проводилась на базе средней общеобразовательной школы г. Минска и осуществлялась в три этапа.

На первом этапе с целью выявления распространенности феномена кибербуллинга респондентам предлагалась специально разработанная анкета, направленная на выявление учащихся, имевших опыт кибербуллинга, а также на выявление форм киберагрессии и ролевой позиции участников триады «жертва – преследователь – наблюдатель».

На втором этапе независимо от наличия/отсутствия опыта кибербуллинга учащимся предлагались такие методики, как шкала реактивной и личностной тревожности Д. Спилберга (адаптация Ю. Л. Ханина) и опросник агрессивности Басса-Дарки (на русском языке стандартизирован А. А. Хваном, Ю. А. Зайцевым и Ю. А. Кузнецовой) с целью выявления различий в уровне тревожности и его агрессивности. Далее все респонденты были поделены на две группы:

с опытом кибербуллинга ($N = 60$) и без опыта кибербуллинга ($N = 60$).

На третьем, заключительном, этапе было проведено полуструктурированное интервью с группой учащихся, имевших опыт кибербуллинга. До проведения интервью было получено письменное согласие законных представителей подростков. В исследовании приняли участие 120 испытуемых в возрасте от 14 ($N = 62$) до 15 ($N = 58$) лет. Общим критерием формирования выборки являлся такой параметр, как общение в социальных сетях.

В работе применялся метод статистической обработки данных. При выборе метода статистического анализа было просчитано распределение Гаусса по критерию Колмогорова-Смирнова. В результате было получено, что все переменные имеют отличное от нормального распределение (уровни значимости $p < 0,01$; $p < 0,001$) или близкое к отличному от нормального (уровни значимости $p < 0,01$; $p < 0,01$). Таким образом, был использован непараметрический метод – критерий Пирсона.

Было выявлено, что 50 % опрошенных подростков сталкивались с феноменом кибербуллинга. Из них: 21,67 % выступали в качестве агрессора; 25 % – в роли жертвы и никогда не стали бы выступать в качестве агрессора, поскольку понимают, что это оскорбляет другого человека и может привести к непоправимым последствиям; 18,33 % – в качестве наблюдателя; 11,67 % – успели побывать и в роли агрессора, и в роли жертвы. Минимальный процентный показатель был выявлен в сочетании таких ролей, как агрессор и наблюдатель (3,33 %). 20 % подростков успели побывать одновременно во всех трех ролях: жертвы, агрессора и свидетеля. Как показали данные, современные подростки не до конца осознают последствия кибербуллинга, а наличие минимальной пользовательской компетентности делает проблему кибертравли весьма серьезной в подростковой среде, поскольку значительная часть подростков не задумывается о том, какую информацию о себе они размещают в социальных сетях и что ею могут злоупотреблять, нарушая личное пространство.

63,32 % опрошенных подростков были зарегистрированы в социальной сети «ВКонтакте», 16,67 % – в «Одноклассники», 16,67 % – Facebook, 1,67 % – Twitter и 1,67 % – «Инстаграмм». Популярность социальной сети «ВКонтакте» среди подростков обусловлена наличием разнообразных бесплатных приложений, бесплатной загрузкой и просмотром фильмов, видеороликов, а также музыки.

На наш взгляд, подросток может подвергаться кибербуллингу чаще при условии регистрации в нескольких социальных сетях. Данная тенденция обусловлена тем фактором, что чем в большем количестве социальных сетей зарегистрирован пользователь, тем шире площадка и больше возможностей для проявления кибербуллинга как для роли жертвы, так и для роли агрессора и наблюдателя соответственно.

Наиболее часто подростки подвергаются следующим типам кибербуллинга:

- онлайн «слэм-буки» – группы, в которых одноклассники размещают различные рейтинги и грубые и неприятные комментарии (72 %);
- «секстинг» – рассылка или публикация фото и видеоматериалов с обнаженными и полубнаженными людьми (24 %);
- «выдача себя за другого» – агрессор, используя пароль, входит в аккаунт жертвы и от лица жертвы рассылает непристойную информацию (4 %).

На наш взгляд, выбор именно данных форм киберагрессии связан с гендерными особенностями. Для учеников характерен выбор такой формы кибербуллинга, как «выдача себя за другого» и частично онлайн «слэм-буки», что обусловлено более грубым и открытым проявлением агрессии, нежели у девочек. Для учениц характерен секстинг. Высокие показатели распространенности секстинга, на наш взгляд, можно объяснить половым созреванием подростков.

Подростки практически никогда не рассказывают о своих переживаниях, а кибербуллинг попадает в число тех проблем, о которых они предпочли бы молчать или поделились бы только с близкими друзьями. Это, как правило, связано с тем, что у подростков возникает страх того, что их лишат социальных сетей или вообще компьютера и наступит так называемая социальная смерть. Так, 60 % подростков никому бы не доверили свои проблемы, возникшие в социальных сетях, 24 % подростков доверились друзьям, 13 % – родителям и 3 % – любимому человеку.

У подростков, не имевших опыта кибербуллинга, уровень тревожности ниже (высокий уровень тревожности наблюдается у 13,33 % респондентов, средний – 58,34 %, низкий – у 28,33 %), чем у подростков, имевших такой опыт (высокий уровень тревожности наблюдается у 60 % респондентов, средний – у 38,33 %, низкий – у 1,67 %).

Уровень физической, вербальной и косвенной агрессии, негативизма, раздражения, подозрительности, обиды, ауагрессии повышен в группе учеников, имевших опыт кибербуллинга, в отличие от группы учащихся, не имевших его. В последней группе наблюдается тенденция более усредненных показателей по всем шкалам.

После статистической обработки данных было получено значение, равное 1739,850, при числе степеней свободы 60. В связи с этим можно сделать вывод о том, что существует влияние такого фактора, как наличие опыта кибербуллинга на все переменные.

В ходе проведения полуструктурированного интервью было выявлено, что подростки, подвергающиеся негативному опыту кибербуллинга, преследуются «вживую» по разным причинам в школьном коллективе, например, по национальному признаку или в связи с успешностью в учебном процессе и т. д. Было также выявлено, что сами подростки, как правило, не замечают, что из роли жертвы начинают переходить в роль

агрессора или наблюдателя и наоборот, т. е. все участники кибертравли могут переходить из одной ролевой позиции в другую. При этом выйти из ситуации кибербуллинга участникам трудно.

Обсуждение результатов. Проведенное полуструктурированное интервью позволило выявить три ролевые позиции участников кибербуллинга: агрессор, жертва и наблюдатель. Основной особенностью агрессора является стремление к власти и самоутверждение за счет других. Жертвами являются подростки, не способные постоять за себя или обладающие какими-либо особенностями. Полученные данные подтверждают тот факт, что жертвы кибербуллинга преследуются «вживую» в школе по разным причинам. Наблюдатели кибербуллинга, даже если не вмешиваются и не реагируют на акт киберагрессии, тоже испытывают большое психологическое давление, поскольку сами боятся стать жертвами. Итак, подростки, участвующие в кибербуллинге, как показало исследование, могут быть в разных ролевых позициях, переходя из роли, например, агрессора в роль жертвы или наблюдателя и наоборот.

Установлено, что подростки, имевшие опыт кибербуллинга, независимо от ролевой позиции имеют повышенный уровень тревожности и агрессивности, по сравнению с учащимися, не имевшими опыта агрессивной коммуникации. Данную тенденцию можно объяснить тем, что потребность межличностного общения, которое проходит важный этап развития в этом возрастном периоде, не удовлетворяется либо протекает в «искаженном формате», вследствие чего вызывает у подростков глубокие переживания и повышенное беспокойство. Попадая в новую незнакомую ситуацию – кибербуллинга, подростки, обладающие повышенным уровнем тревожности и агрессивности, принимают/навязывают «правила игры», что, с одной стороны, провоцирует последующие трудности в общении (для жертвы), а с другой – позволяет минимизировать страх отвержения другими учащимися (для агрессора и наблюдателя). Полученные данные позволяют говорить об изменении характера общения и способов преодоления коммуникативных преград у подростков, имевших опыт кибербуллинга.

На основании изложенного выше можно сделать несколько выводов:

- общение в социальных сетях является разновидностью суррогатной коммуникации;
- кибербуллинг выполняет роль своеобразного компенсаторного механизма, направленного на удов-

летворение потребности межличностного общения в подростковом возрасте.

Таким образом, кибербуллинг является виртуальным психологическим насилием, сопровождающимся агрессивной коммуникацией среди подростков, выступая стрессовой и психотравмирующей ситуацией для участников киберагрессии. На наш взгляд, дальнейшее изучение данного феномена должно продвигаться в направлении изучения ролевой модели участников кибербуллинга и их личностных особенностей. Полученные данные позволяют наметить структуру превентивной программы, направленной на предотвращение феномена кибербуллинга и включающей в себя повышение осознанности подростков в понимании уважительных отношений между пользователями социальных сетей.

Список использованных источников

1. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире / под ред. Э. Г. Круга [и др.]; пер. с англ. – М.: Весь мир, 2003. – 376 с.
2. Ениколопов, С. Н. Понятие агрессии в современной психологии / С. Н. Ениколопов // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 60–72.
3. Бочавер, А. А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Высшая школа экономики. – 2014. – № 3. – С. 177–191.
4. Сашенков, С. А. Проблема коммуникационных угроз в социальных сетях Интернета и их влияние на несовершеннолетних пользователей / С. А. Сашенков // Преступность в сфере информационно-телекоммуникационных технологий: проблемы предупреждения, раскрытия и расследования преступлений: Всерос. науч.-практ. конф. – Воронеж: Воронеж. ин-т МВД России, 2015. – С. 45–50.
5. Ybarra, M. L. Linkages between depressive symptomatology and internet Harassment among young regular internet users / M. L. Ybarra // CyberPsychology and behavior – 2004. – № 7(2). – P. 247–257.
6. Junoven, J. Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace / J. Junoven, E. F. Gross // Journal of School Health. – 2008. – № 78. – P. 496–505.
7. Маренцова, А. И. Запугивание и издевательство в сети: феномен Cyberbullying / А. И. Маренцова // Материалы дипломной работы [Электронный ресурс]. – URL: https://vernsky.ru/pubs/5779/Zapugivanie_i_izdevatelstvo_v_Seti_fenomen_cyberbullying?view_mode=text. – Дата доступа: 01.10.2016.
8. Зинцова, А. С. Социальная профилактика кибербуллинга / А. С. Зинцова // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 3. – С. 122–128.
9. Курневич, А. В. Одиночество в Сети. О социально-педагогической профилактике кибербуллинга в школьной среде / А. В. Курневич, Н. В. Лабынько, Д. В. Нитиевская // Минская школа сегодня. – 2016. – № 4. – С. 38–41.

Аннотация

Повсеместная вовлеченность подростков в социальные сети и отсутствие у них понимания поддержания определенной этики общения делают проблему кибербуллинга одной из самых обсуждаемых в психологии. Данный феномен нуждается в более детальном изучении, рассмотрении и обсуждении.

Summary

The widespread involvement of adolescents in social networks and lack of their understanding to maintain a certain ethics of communication, make the problem of cyberbullying one of the most debated in psychology. This phenomenon needs more detailed investigation, consideration and discussion.