



ISSN 2076-4383

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:
МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:

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

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

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

Адказы сакратар

В. М. Карэла

Карэктар **Н. В. Баярава**

Дызайн **А. Л. Баранаў**

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

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

Падпісана да друку 08.12.2015.
Папера афсетная. Рызаграфія.
Фармац 60×84¹/₈. Наклад 255 экз.
Ум. друк. арк. 7,21. Заказ № 351.

ВЫДАВЕЦ

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы».

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

НАШ АДРАС:

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

ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ

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

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

6(110)'2015

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

С. Арцём'ева, А. Макараў, І. Міхайлава, Ю. Бялых, Л. Хухлындзіна. Параўнальны аналіз трох пакаленняў адукацыйных стандартаў па спецыяльнасцях вышэйшай адукацыі I ступені ў кантэксте Балонскага працэсу 3

Інавацыі

І. Бурая. Вопыт рэалізацыі кампетэнтнасна-модульнага падыходу ў падрыхтоўцы інжынераў-хімікаў-тэхнолагаў для нафтаперапрацоўчай прамысловасці 8

Дайджэст 12

Методыка

Я. Яскевіч. Філасофія як стратэгія апырэджання свайго часу і шлях да кансалідацыі, дыялогу і выхавання 13

А. Міхалёў. Матэматычная трохмерная мадэль спецыяліста 19

Актуальна

А. Скалабан, І. Юрык. Праблемы ідэнтыфікацыі дадзеных у індэксах цытавання і шляхі іх вырашэння 25

Тэхналогіі адукацыі

В. Казачонак, П. Мандрок. Сістэма дыстанцыйнага дадатковага навучання школьнікаў на факультэце прыкладной матэматыкі і інфарматыкі БДУ 30

Навуковыя публікацыі

І. Андрэева. Узаемасувязь тыпу эмацыянальнага інтэлекту са спецыяльнасцю і статусам у сістэме прафесійнай дзейнасці 34

Г. Вержыбок. Здароўе як крытэрыі асобна-прафесійнага развіцця педагога 40

У. Будз, І. Гаян. Антрапалагічны аспект самаарганізацыі філасофіі 44

В. Клінініна, А. Куніцкая. Сацыяльна-педагагічная падтрымка першакурснікаў як сродак іх адаптацыі да адукацыйнага асяроддзя педагагічнага ўніверсітэта 47

М. Мацюшэўская. Праблема фарміравання інтэлектуальнай эліты грамадства ў навукова-публіцыстычнай творчасці Г. П. Фядотава 52

Т. Гіжук. Асобны сэнс прафесійнай дзейнасці і суб'ектыўная карціна кар'еры педагога 57

Рэклама 33

Сравнительный анализ трех поколений образовательных стандартов по специальностям высшего образования I ступени в контексте Болонского процесса

С. М. Артемьева,

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

А. В. Макаров,

профессор кафедры проектирования образовательных систем, кандидат философских наук профессор,

И. Н. Михайлова,

методист высшей категории
отдела учебно-программной документации;
Республиканский институт высшей школы;

Ю. Э. Белых,

проректор по учебной работе,
кандидат физико-математических наук доцент,
Гродненский государственный университет
имени Я. Купалы;

Л. М. Хухлындина,

начальник главного управления учебной и научно-методической работы, кандидат исторических наук доцент,
Белорусский государственный университет

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. Макет образовательного стандарта первого поколения регламентировался руководящим документом Республики Беларусь РД РБ 02100.0.001-2000 «Система стандартов в сфере образования. Порядок разработки, утверждения и введения в действие руководящих документов Республики Беларусь (образовательных стандартов)» и содержал порядок разработки образовательных стандартов, их утверждения, введения в действие, обновления и отмены, форму заключения по результатам нормоконтроля образовательного стандарта, макет изменения к образовательному стандарту и др.

Понятие «общее количество часов», включающее в себя как аудиторные занятия (лекции, лабораторные, практические и семинарские), так и самостоятельную работу студента, впервые появляется в образовательных стандартах первого поколения. В результате его введения на протяжении всего срока реализации образовательных стандартов первого поколения шел процесс осмысления данной категории и в некотором смысле адаптации академической общественности,

формировались и оттачивались подходы и методические рекомендации по применению общего количества часов в образовательном процессе и организации самостоятельной работы студентов.

С момента введения в действие образовательных стандартов первого поколения на протяжении почти десятилетия общее количество часов в образовательном процессе и в документах об образовании использовалось не всеми вузами. Черта была подведена письмом Министерства образования Республики Беларусь от 18 июля 2008 г., согласно которому при заполнении учебных карточек, зачетных книжек, выписок из зачетно-экзаменационных ведомостей и академических справок указывалось общее количество часов, включающее количество часов аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов в соответствии с учебными планами высших учебных заведений. Введение и использование общего количества часов при планировании и организации образовательного процесса подготовили почву для введения системы зачетных единиц во втором поколении образовательных стандартов.

Макет образовательного стандарта высшего образования I ступени второго поколения был утвержден приказом Министра образования Республики Беларусь № 374 от 13.06.2006. Образовательные стандарты второго поколения разрабатывались в течение 2007–2008 гг. с учетом опыта применения образовательных стандартов первого поколения и наработок в этой области в Российской Федерации. На этом этапе планировалось решение следующих задач:

- реализация компетентностного подхода;
- внедрение системы зачетных единиц;
- сокращение срока подготовки по большинству специальностей высшего образования в рамках выполнения Программы перехода на дифференцированные сроки подготовки специалистов с высшим образованием в Республике Беларусь на 2005–2010 гг.

Кроме того, образовательные стандарты второго поколения разрабатывались с учетом нового стандарта по циклу социально-гуманитарных дисциплин РД РБ 02100.5.227-2006, предполагающего значительное сокращение этого цикла.

Поставленные при разработке стандартов второго поколения задачи были решены лишь частично.

Реализация компетентностного подхода. В образовательных стандартах второго поколения введены

требования к составу академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, в то время как в образовательных стандартах первого поколения раскрывались только общие требования к знаниям и умениям специалиста. Таким образом, начиная с образовательных стандартов второго поколения, компетентностный подход операционализирован на уровне компетентно-квалификационной характеристики специалиста посредством выделения и определения трех взаимосвязанных групп компетенций: академических, социально-личностных и профессиональных [1]. Однако реализация в образовательных стандартах компетентностного подхода, в частности, внедрение академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, определение требований к учебно-методическому обеспечению, адекватному компетентностному подходу и др., не решает проблемы реализации компетентностного подхода на практике и не снимает с повестки дня необходимость:

- изменения плоскости решения данной проблемы: перевода нормативно-методических документов на практический уровень взаимодействия «студент – преподаватель»;
- отказа от дисциплинарного подхода к проектированию образовательных программ высшего образования и организации образовательного процесса;
- понимания преимуществ компетентностного подхода, овладения и применения методов его реализации со стороны профессорско-преподавательского состава.

Внедрение системы зачетных единиц. На основе утвержденной в 2008 г. инструкции по расчету трудоемкости образовательных программ с использованием системы зачетных единиц в образовательных стандартах второго поколения появилась оценка трудоемкости как образовательной программы в целом, так и отдельных ее элементов. Однако анализ реализации инструкции 2008 г. показал необходимость ее корректировки в связи с невыполнением ряда требований Болонского процесса к системе зачетных единиц. Согласно инструкции, при расчете зачетных единиц приоритет отдавался аудиторной работе студента в ущерб самостоятельной, в результате, с одной стороны, для I ступени высшего образования наблюдалось заметное уменьшение количества зачетных единиц от первого к выпускному курсу, с другой стороны, применение данной инструкции для оценки трудоемкости образовательных программ магистратуры оказалось невозможным.

Сокращение срока подготовки по большинству специальностей высшего образования. Согласно постановлению Министерства образования Республики Беларусь № 123 от 08.12.2006 «Об утверждении перечня специальностей и графика перехода на дифференцированные сроки подготовки специалистов с высшим образованием», продолжительность обучения для 76 % специальностей I ступени составляла 5 лет, для 14 % – 4 года, для 7 % – 4,5 года и для 3 % – более 5 лет. Сокращение сроков обучения на

этапе разработки образовательных стандартов второго поколения реально произошло только для 14 % специальностей высшего образования I ступени, поскольку по ряду педагогических и военных специальностей, а также специальностей в области культуры и искусств срок подготовки в соответствии со стандартами первого поколения также составлял 4 года.

Макет образовательного стандарта высшего образования I ступени третьего поколения был утвержден приказом Министра образования Республики Беларусь № 143 от 07.03.2013. На этапе разработки стандартов третьего поколения удалось значительно продвинуться в решении задачи внедрения системы зачетных единиц, а также сокращения сроков подготовки на I ступени высшего образования.

Трудоемкость образовательных программ и их элементов при проектировании новых образовательных стандартов определялась на основе инструкции по расчету трудоемкости образовательных программ высшего образования с использованием системы зачетных единиц, разработанной с учетом требований ECTS, апробированной и доработанной на этапе проектирования образовательных стандартов по специальности магистратуры (2012) и утвержденной приказом Министра образования Республики Беларусь № 405 от 27.05.2013.

В соответствии с приказом Министра образования Республики Беларусь № 389 от 28.05.2012 «О переходе на дифференцированные сроки получения высшего образования I ступени» сократился срок обучения по 178 специальностям. Позднее был осуществлен кардинальный пересмотр системы специальностей профиля А «Педагогика». Новая система была утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 103 от 23.08.2012. В результате срок обучения по всем педагогическим специальностям составил 4 года.

За время, прошедшее с момента утверждения приказа о переходе на дифференцированные сроки, вследствие внесения изменений в ОКРБ 011-2009 появились новые специальности, некоторые были аннулированы. В ряде случаев эти изменения предполагали увеличение сроков получения высшего образования по отношению к вышеупомянутому приказу. В настоящее время 191 специальность высшего образования I ступени (51 %) имеет срок обучения 4 года, 63 специальности (17 %) – 4,5 года, 109 специальностей (29 %) – 5 лет, 12 специальностей (3 %) – 5,5 либо 6 лет.

Что касается реализации компетентностного подхода, то в образовательных стандартах третьего поколения введена кодификация академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, существенное внимание уделено диагностированию компетенций. В макете образовательного стандарта высшего образования I ступени третьего поколения даны вариативные требования к формам и средствам диагностики компетенций. В частности, приведен обширный перечень (на выбор УВО) современных

средств диагностики компетенций обучающихся, предусмотрено описание компетенций по дисциплинам: кроме требований, что должен знать и уметь обучающийся после освоения соответствующей дисциплины, введено требование «должен владеть», предполагающее способность обучающегося выбирать метод решения задачи, ориентироваться при решении нетиповых (нестандартных) задач, задач в условиях неопределенности и многовариантности и т. п.

Однако обновленный макет образовательного стандарта и сформированные на его основе образовательные стандарты не предоставляют возможности заказчикам кадров в полной мере оценивать компетенции выпускника, поскольку отражают, как правило, только те компетенции, которые формируются при освоении дисциплин государственного компонента учебного плана. Вместе с тем значительная часть профессиональных компетенций должна обеспечиваться дисциплинами компонента УВО.

В стандартах третьего поколения объем обязательных аудиторных занятий установлен в пределах 24–32 часа в неделю (для сравнения: в стандартах второго поколения – 24–36, в стандартах первого поколения – 28–36). Анализ динамики аудиторной нагрузки выявил общую тенденцию уменьшения количества аудиторных часов как при переходе от образовательных стандартов второго поколения к образовательным стандартам третьего поколения, так и в образовательных стандартах третьего поколения по сравнению с образовательными стандартами первого поколения. В то же время при переходе от образовательных стандартов первого поколения к образовательным стандартам второго поколения для части специальностей высшего образования I ступени (например, 1-21 03 01 «История (по направлениям)», 1-23 01 01 «Международные отношения» и др.) произошло заметное увеличение количества аудиторных часов при сохранении сроков обучения.

Неоднозначна динамика количества дисциплин. Декларируемые принципы модульности и интеграции должны были привести к сокращению количества дисциплин, в частности, в результате их объединения в интегрированные модули. Однако по некоторым специальностям данная тенденция не прослеживается. Так, при переходе от образовательных стандартов второго поколения к образовательным стандартам третьего поколения имеются случаи как увеличения количества дисциплин при сохранении срока обучения, так и сохранения количества дисциплин при уменьшении срока обучения. Кроме того, при переходе от образовательных стандартов первого поколения к образовательным стандартам второго поколения по ряду специальностей произошло увеличение количества учебных дисциплин при сохранении сроков обучения.

Принцип практико-ориентированного образования предполагает увеличение практической подготовки. Однако при общей тенденции уменьшения количества аудиторных часов, независимо от изменений в сроках

обучения, наблюдается взаимосвязанная тенденция уменьшения абсолютного количества часов, отведенных на практико-ориентированные виды занятий (лабораторные, практические, семинарские), и продолжительности практик. Вместе с тем при сравнении образовательных стандартов первого и третьего поколения наблюдается рост удельного веса лабораторных, практических и семинарских занятий для большинства специальностей, а для некоторых специальностей – значительное увеличение удельного веса практических, лабораторных и семинарских занятий (например, 1-23 01 08 «Журналистика (по направлениям)» – на 25 %, 1-31 03 04 «Информатика» – на 15 %, 1-51 01 01 «Геология и разведка месторождений полезных ископаемых» – на 15 % и др.). Если сравнивать образовательные стандарты второго и третьего поколения, то можно утверждать, что увеличение удельного веса лабораторных, практических и семинарских занятий произошло примерно для половины специальностей высшего образования I ступени.

Относительно количества и продолжительности практик следует отметить, что при общей тенденции их уменьшения для некоторых специальностей, например, при переходе от образовательных стандартов второго поколения к образовательным стандартам третьего поколения, продолжительность практики не изменилась (например, 1-21 06 01 «Современные иностранные языки (по направлениям)», 1-23 01 08 «Журналистика (по направлениям)»), либо даже увеличилась (например, 1-01 01 01 «Дошкольное образование», 1-24 01 02 «Правоведение», 1-70 02 01 «Промышленное и гражданское строительство», 1-88 02 01 «Спортивно-педагогическая деятельность (по направлениям)»).

Оценка обновления содержания базировалась на подсчете количества новых дисциплин второго и третьего циклов по сравнению с типовыми учебными планами предыдущего поколения и вычислении его удельного веса от общего количества дисциплин.

Кроме того, введение новых учебных дисциплин не всегда связано с пересмотром содержания образовательных программ, а вызвано в ряде случаев необходимостью внесения обязательных для изучения учебных дисциплин в соответствии с постановлениями, приказами и другими законодательными актами. Так, например, при переходе на стандарты второго поколения среди новых для данной специальности учебных дисциплин наиболее часто фигурируют «Основы управления интеллектуальной собственностью», «Основы информационных технологий», «Защита населения и объектов от чрезвычайных ситуаций. Радиационная безопасность», «Основы энергосбережения», а при переходе на образовательные стандарты третьего поколения – «Безопасность жизнедеятельности человека». Удельный вес новых дисциплин значительно выше в образовательных стандартах второго поколения по сравнению с образовательными стандартами третьего поколения, что обусловлено, с одной стороны, сокращением срока обучения для большин-

ства специальностей при переходе к образовательным стандартам третьего поколения, с другой – одновременным увеличением компонента УВО.

Декларируемый макетом образовательного стандарта третьего поколения удельный вес компонента УВО практически не поменялся по отношению к макету образовательного стандарта второго поколения. Так, для цикла общепрофессиональных и специальных дисциплин макетом образовательного стандарта второго поколения задавались следующие рамки для формирования подциклов: обязательный компонент – 60–70 %, вузовский компонент – 20–25 %, дисциплины и курсы по выбору студента – 10–15 %.

Макетом образовательного стандарта третьего поколения предусмотрено формирование государственного компонента в пределах 65–70 % от общего объема цикла, а объем компонента УВО – 35–40 %. При разработке учебного плана УВО макетом стандарта третьего поколения рекомендуется предусматривать учебные дисциплины по выбору, количество учебных часов на которые составляет до 50 % от количества учебных часов, отводимых на компонент УВО.

Однако при разработке образовательных стандартов второго поколения заданные макетом 2006 г. рамки вузовского компонента и дисциплин по выбору студента были значительно сужены. Так, например, вузовский компонент цикла общепрофессиональных и специальных дисциплин согласно образовательным стандартам второго поколения составляет меньше 10 %:

- для 10 из 23 специальностей УМО по гуманитарному образованию;
- для 18 из 24 специальностей УМО по педагогическому образованию;
- для 14 из 28 специальностей УМО по образованию в области культуры и искусств;
- для 7 из 7 специальностей УМО по образованию в области физической культуры;
- для 6 из 8 специальностей УМО по медицинскому образованию;
- для 7 из 17 специальностей УМО по образованию в области сельского хозяйства.

Информация по удельному весу дисциплин вузовского компонента цикла естественно-научных дисциплин (второго цикла) и цикла общепрофессиональных и специальных дисциплин (третьего цикла) образовательных стандартов второго поколения в разрезе учебно-методических объединений в сфере высшего образования приведена в таблице 1.

При разработке образовательных стандартов третьего поколения вузовский компонент по абсолютному большинству специальностей I ступени выдержан в соответствии с требованиями макета образовательного стандарта второго поколения и составляет, как правило, около 30 % от общего объема второго и третьего циклов типового учебного плана.

Одной из важнейших задач белорусской высшей школы в контексте Болонского процесса является создание возможностей для гибких маршрутов обучения.

Ее решение часто связывается с неизбежным увеличением нагрузки профессорско-преподавательского состава и усложнением ее планирования.

В результате анализа изменения количества и объема учебных дисциплин по выбору в учебных планах УВО общей тенденции не выявлено, однако для некоторых специальностей высшего образования I ступени наблюдается устойчивый рост количества и объема дисциплин по выбору студента от поколения к поколению образовательных стандартов. В ряде учебных планов УВО, разработанных на основе образовательных стандартов третьего поколения, учебные дисциплины по выбору студента составляют более 10 % от общего объема аудиторных часов (например, учебные планы БГУ по специальностям 1-23 01 01 «Международные отношения», 1-25 01 03 «Мировая экономика» и др.).

Тем не менее практика свидетельствует, что чаще всего дисциплины по выбору существуют только на уровне учебного плана, на уровне же образовательного процесса для каждого конкретного студента никакого выбора нет, и наиболее вероятными являются два варианта: выбор дисциплин определяет факультет либо в качестве дисциплин по выбору предлагаются учебные дисциплины, выбор которых каждым студентом предопределен. Например, выбор дисциплин «Литература Китая» и «Литература Кореи» осуществляется в соответствии с изучаемым языком: китайским или корейским.

В настоящее время в республике имеется единственный прецедент отрыва от учебных дисциплин и дидактических единиц при признании результатов обучения – согласно концепции оптимизации содержания, структуры и объема СГД зачет освоенных специализированных модулей по выбору производится независимо от их наименования. Вторым прогрессивным аспектом указанного документа является акцент на создание индивидуальных образовательных траекторий.

В то же время в Республике Беларусь действует 382 специальности I ступени, в рамках которых имеются 320 направлений специальностей и 1141 специализация. Система специальностей магистратуры насчитывает 332 специальности. Таким образом, вариативность подготовки в вузах на данный момент достаточно высокая, однако она устанавливается не на уровне УВО, а на уровне общегосударственного классификатора.

Анализ учебных планов по специальностям высшего образования показывает, что нередко их содержание даже для различных специальностей в значительной степени дублируется, при этом вариативная часть таких учебных планов вполне вписывается в понятие специализации. Постепенное расширение академических свобод вузов ставит под сомнение целесообразность введения направлений специальностей и специализаций на уровне общегосударственного классификатора, а также точечный подход к формированию специальностей магистратуры [2]. Действу-

Таблица 1

Удельный вес дисциплин вузовского компонента

Учебно-методическое объединение	Второй цикл	Третий цикл
УМО по образованию в области управления	24–47	7–38
УМО по естественно-научному образованию	10–52	5–37
УМО по экологическому образованию	0–28	3–26
УМО по гуманитарному образованию	18–31	3–39
УМО по лингвистическому образованию	19–31	11–27
УМО по педагогическому образованию	12–30	4–21
УМО по образованию в области культуры и искусств	20–39	3–36
УМО по образованию в области физической культуры	11–22	3–4
УМО по экономическому образованию	8–24	20–36
УМО по медицинскому образованию	0–14	1–18
УМО по образованию в области сельского хозяйства	0–39	3–33
УМО по аграрному техническому образованию	8	11–18
УМО по химико-технологическому образованию	6–26	7–36
УМО по образованию в области природопользования и лесного хозяйства	6–20	9–16
УМО по образованию в области информатики и радиоэлектроники	5–20	11–30
УМО по образованию в области транспорта и транспортной деятельности	0–25	5–35
УМО по образованию в области экономики и организации производства	30–32	26–31
УМО по образованию в области машиностроительного оборудования и технологий	9–24	10–36
УМО по образованию в области металлургического оборудования и технологий	16–22	22–36
УМО по образованию в области строительства и архитектуры	0–25	5–47
УМО по образованию в области энергетики и энергетического оборудования	4–13	6–36
УМО по образованию в области горнодобывающей промышленности	0–37	22–28
УМО по образованию в области автоматизации технологических процессов, производств и управления	4–16	15–42
УМО по образованию в области приборостроения	9–18	17–38
УМО по образованию в области техники физической культуры и спорта	16	35
УМО по образованию в области обеспечения качества	12–34	19–37
УМО по профессионально-техническому обучению	12–19	5–19
УМО по военному образованию	0–6	2–20
УМО по образованию в области правоохранительной деятельности	27	23
УМО по образованию в области защиты от чрезвычайных ситуаций	15	7
УМО по образованию в области пограничной безопасности	10	26

ющий механизм создания новых образовательных программ значительно обременяется временным фактором и не позволяет своевременно реагировать на вызовы рынка труда, успешно конкурировать с зарубежными образовательными системами [3].

Значительное укрупнение специальностей высшего образования, замена направлений специальностей, специализаций и узконаправленных специальностей правом вуза самостоятельно определять направление подготовки (профилизацию) в рамках укрупненной специальности позволит вузу оперативно актуализировать содержание образовательных программ, а студенту – корректировать свою образовательную траекторию в процессе обучения.

Реализация гибких образовательных программ тесно связана с применением модульного подхода к их проектированию, который позволяет обеспечить

целостность вариативной части образовательной программы и способствует внедрению компетентного подхода.

Список литературы

1. Макаров, А. В. Проектирование и реализация стандартов высшего образования / А. В. Макаров, В. Т. Федин. – Минск: РИВШ, 2013. – 316 с.
2. Артемьева, С. М. Современные тенденции и проблемы развития магистратуры / С. М. Артемьева, Л. М. Хухлындина // Высшая школа. – 2014. – № 1. – С. 6–11.
3. Артемьева, С. М. Развитие двухуровневой системы высшего образования, соответствующей требованиям рынка труда и интеграционным процессам образовательных странств Беларуси, России и Европы / С. М. Артемьева // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития: материалы VII Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 20–21 нояб. 2014 г. – Минск: БГУИР, 2014. – С. 6–11.

Массовый переход системы высшего образования Республики Беларусь на сокращенные сроки подготовки выпускников УВО актуализировал проблемы внедрения инновационных образовательных систем в учебный процесс. Включение нашей страны в Болонский процесс также подразумевает реализацию европейских принципов и механизмов организации учебного процесса, в том числе применение модульного обучения и реализацию компетентностного подхода на междисциплинарном уровне.

Предлагаемая уважаемым читателям статья заведующего кафедрой химии и технологии переработки нефти и газа Полоцкого государственного университета И. В. Бурой представляет несомненный интерес для практики адаптации этих принципов на примере конкретной специальности.

Ведущий рубрики профессор А. В. Макаров

Опыт реализации компетентностно-модульного подхода в подготовке инженеров-химиков-технологов для нефтеперерабатывающей промышленности

И. В. Буря,

зав. кафедрой химии и технологии переработки нефти и газа, кандидат педагогических наук, Полоцкий государственный университет

Полоцкий государственный университет является единственным вузом Беларуси, осуществляющим подготовку инженеров-химиков-технологов для нефтеперерабатывающей отрасли по специальности «Химическая технология переработки природных энергоносителей и углеродных материалов». На сегодняшний день эта отрасль одна из наиболее наукоемких и динамично развивающихся в реальной экономике страны, во многом она ориентирована на экспорт продукции в условиях жесткой конкуренции и возрастающих требований к качеству нефтепродуктов.

От системы образования нефтеперерабатывающие предприятия Беларуси требуют соответствующей подготовки инженеров-химиков-технологов, способных осуществлять постоянную модернизацию производства и выпуск экспортоориентированной продукции. Поставленные задачи усложняются сокращением сроков обучения на I ступени высшего образования по специальности «Химическая технология переработки природных энергоносителей и углеродных материалов» с пяти до четырех лет, начиная с 2013 г. набора студентов.

Выпускающая кафедра химии и переработки нефти и газа университета является разработчиком образовательного стандарта и типового учебного плана специальности «Химическая технология переработки природных энергоносителей и углеродных материалов». В последние годы проводится политика университета по развитию взаимодействия вуза с ведущими предприятиями отрасли, в первую очередь с нефтеперерабатывающим предприятием ОАО «Нафтан».

Еще на начальном, аналитическом, этапе разработки образовательного стандарта специальности были определены ключевые направления взаимодействия

университета с работодателем при подготовке инженеров-химиков-технологов:

- участие специалистов ОАО «Нафтан» в выработке требований к выпускникам I и II ступени высшего образования по специальности;
- предоставление предприятием своей материальной базы для обучения студентов и магистрантов в условиях реального производства;
- развитие совместных научных и инженерных разработок;
- участие профессорско-преподавательского состава университета в разработке и реализации образовательных программ повышения квалификации персонала ОАО «Нафтан» по новым технологиям и производственным процессам и др.

Практическая реализация этих направлений сотрудничества способствовала решению достаточно сложных задач – совместно с работодателями определить концептуальные подходы к проектированию и реализации образовательного стандарта нового поколения и сформулировать квалификационную характеристику выпускника в формате компетенций (при условии сокращения сроков обучения на I ступени высшего образования с пяти до четырех лет).

Согласно образовательному стандарту специальности (ОСВО 1-48 01 03-2013), содержательное наполнение которого было согласовано с основными заказчиками кадров, специалист (выпускник) должен быть компетентен в следующих видах профессиональной деятельности: производственно-технологической, проектно-конструкторской, научно-исследовательской, организационно-управленческой и инновационной [1].

В связи с этим одним из ключевых стал вопрос баланса фундаментальной, в том числе основной химической, составляющей и узкоспециальной подготовки инженера-химика-технолога. В динамично меняющихся условиях специалист не может быть конкурентоспособным без прочного фундамента теоретических знаний, основательной базовой подготов-

ки, специализация же позволяет выпускникам быстро и эффективно адаптироваться на рабочем месте.

Совокупность указанных условий еще на этапе проектирования потребовала от преподавательского состава выпускающей кафедры химии и переработки нефти и газа кардинального пересмотра содержания форм и методов учебной работы. Наблюдается глубокая интеграция учебного материала в рамках отдельных дисциплин, между дисциплинами, происходит их объединение в интегрированные модули, развитие учебно-исследовательской работы студентов, углубление творческого взаимодействия с работодателями.

При этом модуль рассматривается как часть образовательной программы (или часть учебной дисциплины), имеющей определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения. Интеграция учебного материала дисциплин, входящих в модуль, обеспечивает формирование определенных профессиональных компетенций выпускника. При таком подходе естественно-научные дисциплины должны дать будущему специалисту необходимый объем базовых знаний для успешного освоения материала специальных дисциплин, решения нестандартных задач в рамках своей последующей профессиональной деятельности и достаточный объем системных фундаментальных знаний для обучения на II ступени высшего образования (в магистратуре).

Ниже приведены примеры объединения дисциплин в интегрированные модули (ИМ):

1. ИМ «Химия»:

- Теоретические основы химии.
- Неорганическая химия.
- Органическая химия.
- Физическая химия.
- Физико-химические методы анализа.

2. ИМ «Химическая технология природных энергоносителей»:

- Поверхностные явления и дисперсные системы.
- Общая химическая технология.
- Теоретические основы химической переработки природных энергоносителей.
- Основы химической технологии горючих ископаемых.
- Технология переработки нефти и газа.
- Основы технологии нефтехимического синтеза.
- Специальные технологии переработки природных энергоносителей.
- Промышленная экология.

3. ИМ «Проектирование»:

- Инженерная графика.
- Системы автоматизированного проектирования производств.

4. ИМ «Управление (менеджмент)»:

- Основы управления интеллектуальной собственностью.
- Энергосбережение и энергетический менеджмент.
- Управление качеством и подтверждение соответствия.

• Организация производства и управление предприятием/Экономика и управление инновациями.

5. ИМ «Исследовательская деятельность»:

- Основы научных исследований и инновационной деятельности
- Природные энергоносители как дисперсные системы
- Учебная исследовательская работа студентов (УИРС).

Так, целью изучения цикла ИМ «Химия» является создание фундамента теоретических и прикладных знаний по специальности, т. е. изучение основных законов химии, термодинамики, химической кинетики, катализа, закономерностей протекания электрохимических процессов; методов физико-химического анализа углеводородных смесей. Этот блок дисциплин является фундаментальной базой для изучения ИМ «Химическая технология природных энергоносителей» (рис. 1).

Современные, характеризующиеся динамичным развитием нефтеперерабатывающие и нефтехимические предприятия представляют собой сложный комплекс взаимосвязанных технологических процессов, вспомогательных производств, материальных ресурсов, направленных на получение продукции заданного качества. При этом формируются огромные потоки разнообразной информации. Обработка этих потоков и управление ими невозможны без использования современных информационных технологий, базовой основой для которых являются высшая математика и информатика.

В образовательный стандарт специальности вошли также профессиональные компетенции, отражающие, в том числе, и требования к фундаментальной подготовке выпускника в этой области:

- ПК-1 – использовать современные информационные и компьютерные технологии при разработке химико-технологических процессов.
- ПК-6 – владеть методами моделирования и оптимизации химико-технологических процессов.
- ПК-25 – владеть современными средствами телекоммуникаций.

• ПК-32 – разрабатывать новые и оптимизировать существующие технологические процессы переработки природных энергоносителей на основе математического моделирования [1].

Ниже приведен пример соответствующего объединения естественно-научных, общепрофессиональных и специальных дисциплин в ИМ с целью формирования перечисленных компетенций.

ИМ «Моделирование»:

- Высшая математика.
- Численные методы.
- Информатика.
- Информационные технологии в отрасли (моделирование химико-технологических процессов).

Подобная интеграция недостижима силами одной кафедры, так как осуществляется не только на уровне предметного обучения, но и на целевом компетентностном уровне учебной деятельности студента. Перед профессорско-преподавательским составом,



Рис. 1. Схема взаимосвязи химических и естественно-научных дисциплин

занятым в учебном процессе специальности, была поставлена масштабная и стратегическая задача – переход от предметного обучения к целостному.

В ИМ «Моделирование» высшая математика является основой физико-химической подготовки специалистов-химиков университетского уровня. Фундаментальная роль высшей математики и информатики заключается в формировании у будущего специалиста компетенций, необходимых для выполнения инженерных расчетов, овладения математическими методами обработки и анализа информации, управления технологическими процессами (рис. 2).

В то же время прикладная направленность математического образования, формируя у студента способность применять полученные знания, навыки и умения для решения практических задач, оказывает существенное влияние на эмоциональную сферу студентов, позволяет усилить и мотивационный, и процессуальный компоненты в познавательном процессе. Тем самым оптимизируется реализация обучающей и развивающей функции математики [2].

В результате совместной системной работы преподавателей нескольких кафедр под руководством специалистов выпускающей кафедры были разработаны учебные программы дисциплин ИМ «Моделирование», учитывающие общий теоретико-прикладной алгоритм междисциплинарных связей.

Компетенции, необходимые для осуществления выпускниками одного из видов профессиональной деятельности, например, научно-исследовательской, целенаправленно формируются в результате освоения ИМ «Исследовательская деятельность». Принципиально, что учебная исследовательская работа студентов входит в учебный план специальности отдельной дисциплиной (4-й курс, компонент УВО). В то же время УИРС рассматривается и как эффективная форма самостоятельной работы студентов, навыки которой формируются на протяжении всего обучения в университете. УИРС последовательно (по этапам) проводится в рамках дисциплин, с которыми она интегрирована:

1. «Введение в специальность» (1-й курс, 1-й семестр). Знакомство со специальностью и ролью научно-исследовательской работы в профессиональной деятельности инженера. Выбор направления проведения УИРС из предлагаемого перечня. Составление эссе, реферата и пр.

2. ИМ «Профессиональная лексика: иностранный язык, белорусский язык» (1–4-й курсы). Приобретение студентами компетенций в области использования языков при работе в Интернете, поиска, прямого и обратного перевода специальной научно-технической литературы (статей, патентов и пр.).

3. «Основы управления интеллектуальной собственностью» (3-й курс). Систематизация результатов теоретических исследований по выбранной тематике УИРС, проведение патентного поиска.

4. ИМ «Химическая технология природных энергоносителей», включая завершающий обучение на I ступени курс по выбору студентов «Специальные технологии переработки природных энергоносителей» (4-й курс) (изучение научных основ структуры природных энергоносителей как дисперсных систем, проведение лабораторных или теоретических исследований, в том числе углубленного патентного поиска в иностранных ресурсах Интернета, выполнение курсовых работ и проектов). Предполагается, что выбранный студентом объект исследования будет изучаться в процессе проведения теоретических и лабораторных исследований в рамках дисциплин других модулей в течение всего срока обучения в университете.

5. «Учебная исследовательская работа студентов» (4-й курс). Цель этой дисциплины – выполнение по изученному объекту исследования дипломной работы или проекта на высоком научно-техническом уровне, подготовка к обучению в магистратуре.

В результате освоения ИМ «Исследовательская деятельность» формируются следующие компетенции:

- академические: владеть системным и сравнительным анализом, исследовательскими навыками, междисциплинарным подходом при решении проб-

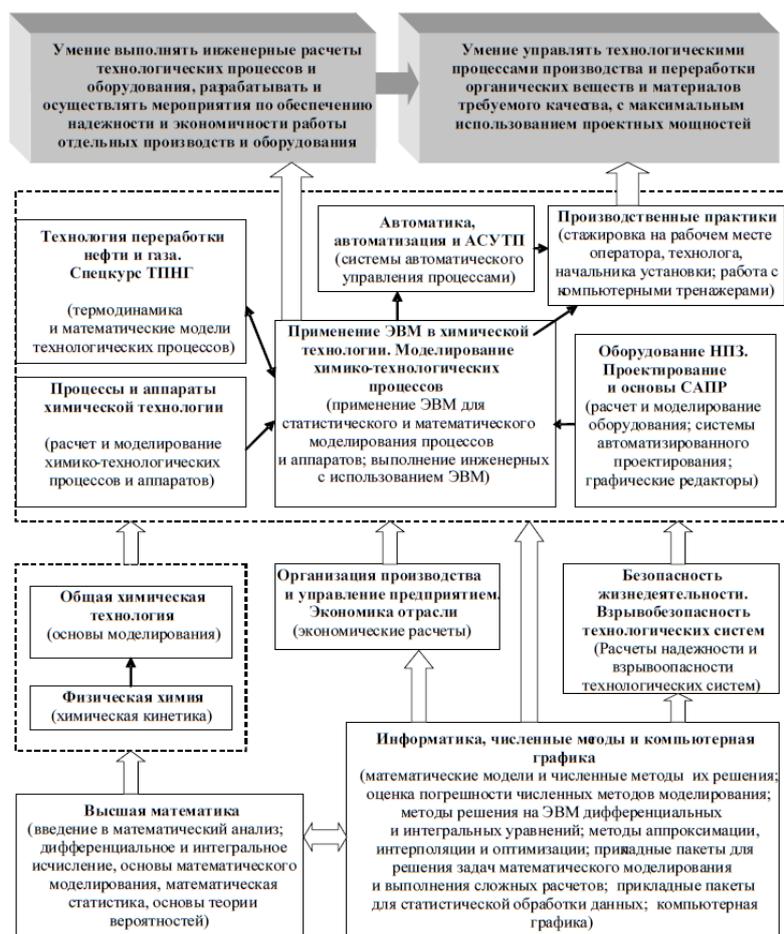


Рис. 2. Блок-схема формирования у студентов профессиональных компетенций (выполнять инженерные расчеты и управлять технологическими процессами) [3]

лем, иностранным языком; обладать навыками устной и письменной коммуникации и др.;

- социально-личностные: уметь работать в команде; обладать способностью к межличностным коммуникациям;
- профессиональные: анализировать и оценивать достижения науки в области переработки природных энергоносителей; проводить патентно-информационные исследования по разрабатываемым технологиям переработки природных энергоносителей; работать с научной, нормативно-справочной и специальной литературой, выбирать оптимальные варианты проведения научно-исследовательских работ; осуществлять поиск, систематизацию и анализ информации по перспективам развития отрасли переработки природных энергоносителей, инновационным технологиям, проектам и решениям и др.

Так, достигается одна из общих целей подготовки специалистов, сформулированная в образовательном стандарте: формирование навыков исследовательской работы (планирование и выполнение научного эксперимента, умение проводить научный анализ полученных результатов, осуществлять творческое применение научных достижений в промышленных процессах переработки природных энергоносителей).

ИМ «Химическая технология природных энергоносителей» непосредственно связан с ИМ «Иссле-

довательская деятельность», в завершение изучения которого студенты по выбранному объекту исследования выполняют дипломные работы или проекты на высоком научно-техническом уровне.

Установлено, что предприятия нефтепереработки и нефтехимии оказывают существенное воздействие на окружающую среду. Особенности современных объектов нефтепереработки и нефтехимии обуславливают их потенциальную экологическую опасность. Практически любые вещества, входящие в состав формирующихся на объектах нефтепереработки и нефтехимии техногенных потоков, химически активны, часто высоко токсичны и опасны для природной среды и человека. Поэтому в ИМ «Химическая технология природных энергоносителей» включена одна из главных дисциплин – «Промышленная экология», завершающая обучение на I ступени высшего образования по специальности.

Таким образом, для эффективной реализации вышеуказанного модульного подхода в формировании профессиональных компетенций привлекаются высококвалифицированные специалисты нескольких кафедр университета. В содержательном и процессуальном плане такая работа требует от преподавателей особых методических приемов, педагогического опыта и постоянного анализа результатов.

Предлагаемая концепция компетентностно-модульного подхода в условиях сжатых сроков высшего образования по специальности способствует постоянному и планомерному совершенствованию учебного процесса, актуальному пересмотру содержания учебных программ дисциплин, повышению степени их взаимосвязи и практической значимости для будущего специалиста.

Весь образовательный процесс рассматривается целостно: отдельные дисциплины представляют собой не совокупность автономных курсов, а интегрированные в единые модули дисциплины, связанные общей целевой функцией и междисциплинарными связями. Пересмотрено содержание и уточнены целевые ориентиры всех учебных дисциплин. Цели обучения ориентируются на конечный результат, зафиксированный в квалификационной характеристике – компетенциях. Работа студентов направляется не столько на усвоение знаний, сколько на формирование и развитие профессионального мышления, умений ставить и решать производственные задачи, выбирать оптимальные

проектные и конструкторские решения, основываясь на междисциплинарном подходе.

Список литературы

1. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов»: ОСВО 1-48 01 03-2013. – Введ. 30.08.2013. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь: РИВШ, 2013. – 32 с.

2. Вакульчик, В. С. Принцип прикладной направленности в процессе обучения на технических специальностях: методические аспекты реализации с привлечением информационных технологий / В. С. Вакульчик, А. П. Мателенок, А. В. Капусто // Вестник Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2013. – № 7. – С. 49–56.

3. Научно-методическое обоснование и разработка междисциплинарной модели стандарта нового поколения первой ступени многоуровневого химико-технологического образования (на примере специальности 48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов»): отчет о НИР (заключ.) / Полоц. гос. ун-т; рук. Э. М. Бабенко. – Новополоцк, 2007. – 65 с. – № ГР 20041433.

Дайджэст

Высшая школа: проблемы и перспективы

22–23 октября 2015 года в ГУО «Республиканский институт высшей школы» прошла XII Международная научно-методическая конференция «Высшая школа: проблемы и перспективы», организованная совместно с Министерством образования Республики Беларусь, Российским университетом дружбы народов, офисом программы Erasmus+. В конференции приняли участие более ста человек, среди которых руководители учреждений образования, научные работники, специалисты министерства образования, аспиранты и магистранты.

С приветственным словом к участникам обратился ректор Республиканского института высшей школы В. А. Гайсёнок, отметив уже ставший традиционным характер мероприятия, позволяющего собрать на одной площадке ученых и управленцев для обсуждения актуальных проблем развития высшего образования.

На пленарном заседании выступили с докладами: Министр образования Республики Беларусь М. А. Журавков, председатель Высшей аттестационной комиссии Г. В. Пальчик, проректор по учебной работе БГУ А. Л. Толстик, проректор по научно-методической работе Республиканского института высшей школы И. В. Титович, представитель Агентства по образованию, культуре и аудиовизуальным средствам Евромиссии (ЕАСЕА) Ф. Дантин (см. обложку 2).

В своем докладе Министр образования М. А. Журавков рассмотрел приоритетные направления модернизации национальной системы высшего образования, дальнейшее совершенствование и обновление которой предполагает усиление роли личности в процессе обучения. Главным конкурентным преимуществом Беларуси, по его мнению, должна стать подготовка образованных и высококвалифицированных специалистов, что позволит обеспечить благоприятные стартовые позиции для вхождения в новую глобальную экономику знаний.

Председатель Высшей аттестационной комиссии Г. В. Пальчик в динамике десятилетнего развития системы аттестации научно-педагогических кадров высшей квалификации рассмотрел вопросы повышения эффективности подготовки научных работников высшей квалификации, а именно: улучшение возрастной структуры научных работников, способных к осуществлению деятельности в условиях конкурентоспособной, наукоемкой экономики; дальнейшее поступательное развитие системы подготовки и аттестации работников высшей квалификации; создание условий для формирования у молодежи мотивации на профессиональную научную деятельность.

Подробнее ознакомиться с материалами конференции можно по адресу: nihe.bsu.by.

Философия как стратегия опережения своего времени и путь к консолидации, диалогу и воспитанию

Я. С. Яскевич,

директор, доктор философских наук профессор,
Институт социально-гуманитарного образования
Белорусского государственного
экономического университета

В условиях реформирования системы образования Республики Беларусь и вхождения в Болонский процесс весьма важно не потерять наработанные в отечественной высшей школе рациональные подходы по формированию целостного мировоззрения студенческой молодежи через преподавание философии, истории, экономики, политологии, социологии, логики, этики, религиоведения, эстетики, которые необходимо сохранить как статусные дисциплины для формирования гуманитарной культуры студентов, воспитания гражданских чувств, идеалов патриотизма, национальной самодостаточности и уважения к другим народам и религиям, ответственности за будущее страны.

В отечественной традиции философия как системообразующее знание до сих пор является обязательной дисциплиной для изучения во всех УВО. Такое отношение к ней и другим социально-гуманитарным дисциплинам высоко оценивается мировой общественностью и ЮНЕСКО и не противоречит Болонской системе.

В современную эпоху глобального кризиса обостряется философская рефлексия в различных ее измерениях – от повседневности до науки, от локального к глобальному, от национального к мировому уровню. Возникает проблема радикального пересмотра системы ценностей, убеждений, исторически сложившихся стереотипов, общепризнанного знания, социального действия, а значит, мировоззренческих оснований и приоритетов человека и человечества в целом. Вне обновленных идей невозможно появление новых социально-экономических отношений и стратегий выхода из кризиса; инновационные идеи и подходы рождаются в недрах философского поиска с последующей их трансляцией в систему образования и воспитания.

В условиях радикальной трансформации современного общества возникает необходимость переосмысления многих философских вопросов человеческого бытия, обращения к истокам и динамике мировой и национальной философской мысли, проблемам развития философии человека, истории, природы, политики, морали, права, науки, поиску стратегических приоритетов цивилизационного развития человечества в XXI в. Философское вопрошание особенно актуализируется в переломные эпохи человеческого существования, выступая одной из специфических ха-

рактеристик философского знания. Само зарождение философии, как отмечали еще древние мыслители, связано с непреодолимым стремлением человека ответить на вечные вопросы и тем самым дать объяснение многим «удивительным» феноменам бытия.

Философия судит обо всех известных людям вещах исходя из признания их общей непреходящей основы, чтобы, постигнув сущность бытия, найти всеобщее в специфическом, обосновать и объяснить многие явления. Необходимость обоснования осмысливается в форме вопросов, непосредственно затрагивающих существование человека, его отношение к миру: что собой представляет мир, в чем сущность человека, в чем смысл его жизни и его предназначение, каковы его отношения с миром и другими людьми? Это так называемые «вечные» философские вопросы. В их постановке и поиске ответов на них просматривается соотношение вечного и сиюминутного. Круг охватываемых философией проблем, а также предмет философии изменяются с развитием общества, науки, самого философского знания. Во многом философская проблематика является экспликацией категориальной структуры определенной культуры. Преобразование смыслообразующих доминант (универсалий) культуры и изменение типа культуры означают трансформацию не только образа человеческого мира, продуцируемых им типов личности, отношения к действительности, их ценностных ориентацией, но и типа философской и научной рефлексии, ибо философия – это живая душа культуры, квинтэссенция культуры, эпоха, высказанная в мысли, ее самосознание [1, с. 190].

Опираясь на динамику мировых культур, цивилизаций, науки, можно сделать вывод о том, что экономический кризис во многом является кризисом системы духовных ценностей. Для преодоления комплекса социально-экономических проблем, выявления роли свободного рынка, глобальных финансовых структур необходимы ценностно-революционное переосмысление современного мироустройства, отказ от эгоистических устремлений и силового отношения к человеку, природе, обществу. При этом важно обратиться к истокам человеческой цивилизации, науки и культуры, выявить предпосылки и механизмы цивилизационных поворотов человечества на различных этапах его развития. Признавая уникальность каждой культуры, в том числе и национальной, а также сопоставляя современность с узловыми моментами развития человеческой цивилизации, важно понять место, направленность и роль отдельных цивилизаций и культур в мировом историческом процессе, чтобы обосновать пути выхода из мирового кризиса.

Внимание студентов необходимо обращать на то, что в недрах каждой исторической эпохи нарождаются новые ценностные регулятивы, которые всегда вначале отторгаются, подвергаются критическому сомнению в их необходимости и, в конце концов, взрывают общество изнутри, приводят его к радикальным изменениям. Проводя исторические параллели между прошлым и настоящим, можно продемонстрировать студентам, что, например, расцвет просвещения в древнегреческой культуре сопровождался прогрессивным переходом греков от мифологического мышления к рациональному, наработкой гуманистических ценностей, а период упадка и кризиса – возвратом к иррациональному, забвением высоких идеалов и даже гибелью людей, будивших от духовной спячки афинян, как это произошло с Сократом.

Корпоративно-коллективные духовные ценности, принятые в восточных цивилизациях, ведущая роль коллективного производства с присущими ему государственно-общинной собственностью, формами распределения, обмена и присвоения жизненных благ явились предпосылкой для формирования традиционных, глубинных ценностей, до сих пор определяющих ментальность и заметные прорывы в социально-экономическом развитии ряда восточных стран при отсутствии свободы и демократии в европейском понимании этих явлений. Развитие же личности гражданина, демократический политический строй греческой культуры, активное участие граждан в политической деятельности, гигантский взлет человеческого духа, расцвет греческого театра и литературы, архитектуры и искусства явились основой «греческого чуда», обогатив мировую цивилизацию оригинальными, опережающими свое время идеями, став колыбелью науки и научной рациональности.

Через проведение уместных исторических аналогий необходимо показать студентам, что кризис ценностей античного полиса, отход от коллективизма, рост индивидуализма, противопоставление отдельной личности коллективу привели к гибели гигантской империи под названием «Древний Рим». Гуманистические ценности эпохи Возрождения, а затем и Реформации, ориентированные на новое отношение к миру, человеку и труду, возрождение античных памятников искусства и идеалов античной философии и науки были ответом на кризисное состояние Европы, связанное с развитием в недрах феодального общества новых капиталистических отношений, преодолением средневековых порядков и ценностей, становлением и развитием, в том числе и на основе «алхимии», нового образа науки и социума. Величайший прогрессивный поворот из всех пережитых человечеством в лице Реформации завершал героическое время эпохи Возрождения, воспевшей художественно-эстетическую практику гуманизма, величие и достоинство человека, его красоту и совершенство, незабываемость прав человека на счастливую жизнь, способность к постоянному совершенствованию.

В процессе преподавания философии и других социально-гуманитарных наук следует сделать акцент на то, что сегодня человечество переживает эпоху, сопоставимую по своим масштабам с Реформацией, ибо возвестившие о себе мировой кризис и динамичный процесс глобализации современного мира означают фундаментальный перелом всего мироустройства, необходимость переосмысления всей системы ценностей техногенной цивилизации с ее устремленностью к силовому отношению к природе, человеку, обществу, эгоистической моделью устройства мира в интересах глобальных корпораций, злоупотреблением их монопольным положением, «экспортом нестабильности и хаоса» из стран-гигантов, делением мира на «избранных» и «зоны гетто», завышенным материальным потреблением, властью материальных ценностей и забвением общечеловеческих нравственно-духовных приоритетов в науке, культуре, экономике и политике.

В становлении мировой цивилизации эпоха Реформации с ее новой системой ценностей сыграла исключительно важную роль, изменив содержание человека, открыв для него духовные горизонты, научив самостоятельно мыслить, освободив от авторитарной опеки, обеспечив самую действенную религиозную санкцию на нравственный выбор, самостоятельность и ответственность в суждениях и поступках, подготавливая тем самым надежную почву для идеи прав человека, оказала сильнейшее влияние на развитие современной западной цивилизации с ценностями рыночной экономики, гражданского общества, демократическим правовым государством [2, с. 436].

Закладывая основы жизнеутверждающего мировоззрения, можно подвести студентов к мысли, что время духовного кризиса, переживаемого современным человечеством, – это не только время кризиса ценностей, но и мощный сигнал к радикальному изменению человеческого мироустройства, построенного на эгоизме, преобладании материальных ценностей над духовными, цивилизационный поворот человечества от тупикового пути развития в угоду материальному благополучию, личному обогащению и власти «золотого тельца». Время кризиса – это время диалога, надежды и ответственности, поскольку в «пограничных ситуациях» и отдельный человек, и человеческое общество приходят к необходимости осознания своего абсурдного положения, обращения к своим историческим, социокультурным и духовным истокам, к диалогу эпох, культур, конфессий.

Философия – это специфическое знание, которое становится особенно востребованным в периоды «изломов» человеческого бытия, когда требуется глубинное переосмысление наличного бытия. В «точках бифуркации» философия как сложнейшая рефлексивная форма анализа бытия, удаленная от реальной обыденной жизни, заявляет о своей необходимости, становясь «практической философией». Парадокс заключается в том, что философия со своим высоко абстрактным

категориальным аппаратом и заключенными в них смыслами обращена именно к обыденному знанию и здравому смыслу, ставя вечные вопросы, касающиеся каждого думающего человека. Она актуализирует свою фундаментальную незаменимую роль по формированию целостного мировоззрения, позволяющего ориентироваться человеку в мире [3, с. 14].

Преподавание философии нацелено и на решение вопроса о том, как знания, получаемые отдельными науками, можно интегрировать в единую картину мира, как перейти от совокупности отдельных знаний, отдельных картин мира к «жизненному миру», в котором человек живет, пребывает, понимает, лично и целостно переживает его.

Сегодня мы все чаще «вопрашаем» наше будущее. Кризис идеалов вызывает необходимость переосмысления традиционных ценностей, поиска новых, значимых для человека идеалов. В периоды, когда, говоря словами Гамлета, «распалась связь времен», начинается трагическое, тревожное существование для человека и человечества, возникает бытие «на переломе». В такие исторически «спрессованные» моменты не обойтись без философии. Не случайно у философии есть такой образ, как сова Минервы (Минерва – богиня мудрости у древних римлян. Сова – священная птица, изображавшаяся сидящей у ее ног). Гегель писал, что сова Минервы «начинает свой полет лишь с наступлением сумерек». Рождающиеся новые мировоззренческие ценности выступают в роли «ариадниной нити». Выражение «ариаднина нить» стало метафорой, обозначающей путеводные идеи, которые помогают найти правильное решение в сложных противоречивых ситуациях.

Поиск новых мировоззренческих идей идет на фоне небывалых событий мировой цивилизации. Перед человечеством стоят проблемы, требующие философского осмысления для их разрешения, выхода в реальную повседневность, когда философам приходится покидать «башню из слоновой кости» в поисках равновесия между вечным и ситуативным.

Насущна также проблема выживаемости в ядерный век. До создания мощного атомного средства уничтожения люди были убеждены, что человечество в целом бессмертно. Но когда в августе 1945 г. на японские города были сброшены первые атомные бомбы, началась принципиально новая эра мировой истории, ибо обозначилась реальная опасность для дальнейшего существования человечества. Наряду с расширением возможностей человека, совершенствованием предметного мира стала очевидной истина о смертности человечества, если не будут найдены механизмы сдерживания его агрессивных устремлений. Человечество стало смертным и даже, как говорил булгаковский Воланд, «внезапно смертным», ибо всеобщая гибель может наступить как результат случайности, опасности, злого умысла обезумевших изуверов. В соответствии с этим главенствующей в постклассическом мышлении является установка не на преобразование окружа-

ющего мира и подчинение его себе, а на выживание человечества и обоснование моделей его будущего развития.

В этом же контексте следует рассматривать и проблему экологической выживаемости человечества, ибо с эпохи Просвещения быстро развивающаяся техногенная цивилизация поставила человечество на грань жизни и смерти. Чтобы решить эту проблему, нужны обновленные мировоззренческие установки по отношению к природе. Необходимо понять, что природа – это не мастерская, не кладовая с безграничными ресурсами, а красивый, но очень хрупкий храм. Нужна не парадигма насилия над природой, а парадигма гармонии и диалога с ней, понимания ее и в целом Универсума, Космоса.

Усиленные темпы развития современной цивилизации привели к процессу отчуждения создаваемых ею социальных структур, обостряя проблему сохранения целостности личности. Цивилизация взорвала такие традиционные структуры, как трансляция вечных ценностей от отцов и дедов (ценность труда, живой контроль общества за нравственным поведением человека и т. д.). Сегодня человек включен во многие системы социальных отношений. Возникает своего рода расщепление личности. Человек становится часто средством, а не целью. Постоянные погружения человека в разные социальные отношения, где от него требуется выполнение соответствующих ролей, приводят к стрессам. Приспособление же к условиям современной социальной организации возможно лишь в порядке сложных манипуляций над своим сознанием. Рефлексия над основаниями современной культуры актуализирует тему коммуникативного единства человечества, необходимости формирования идеалов открытости, диалога между различными народами и религиями, несилового решения возникающих конфликтов, проблему взаимоотношения национального и глобального, сохранения ментально-национальных и социокультурных приоритетов в эпоху глобализации, унификации и маркетизации духовных ценностей, создания надгосударственных и транснациональных структур.

В условиях системного кризиса современного рискогенного общества необходимо искать механизмы установления как общеевропейской, так и мировой демократии, которая бы выступала символом национальных демократий, проявлением воли самих граждан, реального диалога различных интересов, идентичностей, ответственности, идеалов справедливости для всех и стремления к обеспечению блага для собственного этноса.

Философская стратегия опережения своего времени необходима и для преодоления последствий мирового экономического кризиса, который во многом является кризисом системы духовных ценностей, пренебрежения ими в угоду материальным ценностям и модели процветания, демонстрируя при этом необходимость обеспечения прозрачности спекуля-

тивных потоков, капиталов глобальных корпораций, создания ответственного, этически ориентированного наблюдательного и регулирующего центра, обеспечения открытости работы и принятия решений мировыми финансовыми центрами и банками. Эти проблемы требуют новых мировоззренческих идей в отношении к миру в целом, к человеку и человечеству, радикальных изменений в познавательном отношении человека, в различных сферах культуры – науке, политике, экономике, бизнесе. Глубочайшее осознание общечеловеческих ценностей поможет решить проблему сохранения человека как личности. Нужны новые критерии и подходы для успешного диалога человека с человеком, ориентированные на плюрализм мнений, терпимость, толерантность, согласие, ответственность. Познавательное отношение современного человека к исследованию таких сложных объектов, как атомная энергия, уникальные объекты экологии, геномной инженерии и т. п., в которые включен сам человек, нуждается в пересмотре традиционного тезиса об «этической нейтральности» научного познания. В иерархии ценностей, к которым относится научная истина, равноценно с ней должны выступать и такие ценности, как благо человека и благо человечества в их единстве и взаимодействии.

Обоснование этих новых мировоззренческих ценностей студенческой молодежи – одна из задач современной философии, ибо понятие «мировоззрение» неотделимо от понятия «человек», это воззрение именно человека на мир. Человек является исходным основанием представлений о мире, и такое представление необходимо человеку для организации его деятельности, поведения, общения, для самоутверждения в мире, определения линии жизни и стратегии поведения. Человеку необходимы самые общие представления о мире, его возникновении, закономерностях развития, соотносительности своего личностного бытия с мировым целым, с системой ценностей, чтобы определить свое место в мире, смысл своего бытия в нем, опереться на соответствующие убеждения. Все эти вопросы составляют стержень любого мировоззрения.

Важнейшими компонентами структуры мировоззрения являются знания, ценности и убеждения. Сами по себе знания вне системы ценностей и убеждений не обеспечивают целостного мировоззрения студенческой молодежи. В иерархии высших ценностей, к которым относится знание, равнозначно с ним выступает и система жизненных ценностей, установок и устремлений человека, его убеждений.

В рамках радикальных поворотов современного человечества осуществляется переосмысление концепции национальной парадигмы, национального государства, в особенности феномена национализма. Замечено, что если отдельная культура замыкается в себе самой и стремится исключительно к защите собственного своеобразия, она становится потенциально воинствующей в противоположность позиции диалога культур, признания гуманистического плюрализма

и взаимодействия с другими культурами. Именно «националистический взгляд» на общество и политику, закон, справедливость и историю порой господствует над политическим и социологическим воображением. Сторонники национализма неспособны противостоять соблазну абсолютизации культурной и этнической обособленности, создавая тем самым опасность возведения насилия в ранг законности. Чтобы установить равенство народов и их культур, необходимо препятствовать возведению отдельных культур в ранг нормы, эталона ценностей и всеобщего прогресса [4, с. 139].

В мире риска, как считают некоторые исследователи, национализм становится врагом нации. Отсюда космополитизация рассматривается как исследовательская перспектива, политическая реальность, критическая теория нашего времени [5, с. 59]. Если под политической картиной мира понимать систему связанных образов и представлений о власти, ее механизмах и конфигурации в окружающей среде, то транснациональный тип политической картины мира раскрывается через такие понятия, как множественная идентичность, мультикультуризм, динамический взаимообмен символами и практиками, создающими новые социальные формы (креолизация), диалог культур народов, религий. Транснациональное означает наличие множественных связей и взаимодействий, соединяющих людей или институты сквозь границы национальных государств [6, с. 110]. Современные сложные мировые процессы отражают реальные социально-политические взаимодействия отдельных государств и, по сути, призваны обеспечивать социально-политическую и экономическую стабильность национальных государств как их структурных компонентов.

Переломный момент человеческой эволюции впервые в истории демонстрирует сегодня необходимость реального исторического выбора: станет человечество последним в истории или первым на новом этапе развития. В точках исторической бифуркации, когда мировая социально-экономическая и политическая система дестабилизирована, близка к потере равновесия, возможна реализация сценариев хаотизации общества, наступления трагического бытия «на изломе», ибо «когда сложные открытые системы достигают критической нестабильности, для них наступает момент истины: они либо трансформируются, либо разрушаются» [7, с. 9–12].

Возникают вопросы о том, что происходит с молодыми людьми в условиях глобализации, виртуализации социального пространства, массовизации культуры, проблематизации национальной идентификации человека и государства, запредельными очертаниями свободы и границ личности? Очевидно, что человеческое «Я» сегодня все больше превращается в точку сборки, нелинейную волну свободы и ответственности, странника в стихиях возможного бытия в формирующихся представлениях о сетевом обществе, сетевом человеке, его проектно-брендовой идентификации, корпоративной культуре, креативности, гиб-

кости и своеобразной неувимости в условиях виртуального пространства. «Жизнь в сети» или жизнь в рамках «проектного града» способствует созданию особого дискурса менеджмента, новой идеологической конфигурации «интуитивного менеджера». При этом жесткая иерархия заменяется гибкими новаторскими субъектами управления, которые выступают в роли «вдохновителей», «координаторов команд» – лидеров, способных без применения силы обеспечить вовлеченность работников в процесс труда и наделить труд каждого определенным смыслом. Вместо иерархии разрабатывается система «доверия», вкладываются средства в развитие «корпоративной культуры» и «командного духа» с установкой на достижение гибкости и уход от авторитаризма.

Чтобы научиться «жить в сети», необходимо собрать воедино самые разнообразные компетенции, научиться самосовершенствоваться через множество проектов под девизом «гибкость, креативность, реактивность».

Подвижный и гибкий мир, образованный из многочисленных проектов, исследователи называют «проектным градом», в котором личность во все большей степени предстает как проект или даже серия проектов. Проектно-брендовой идентификации личности способствуют условия информационного общества, массовой культуры и рыночной экономики. И в искусстве, и в политике мы имеем дело с нарастанием личностных автопроектов, в том числе построенных на преодолении расовых, гендерных, возрастных и даже просто человеческих характеристик идентификации. По мнению испанского социолога М. Кастельса, в конце XX века сложилась «информационная» (поскольку конкурентоспособность любого субъекта экономики – фирмы, региона, нации – зависит от их умения генерировать, обрабатывать и эффективно использовать информацию) или «глобальная» (потому что основные виды экономической деятельности – производство, потребление, циркуляция товаров и услуг, а также капитал, труд, сырье, управление, технология, рынки организуются в глобальном масштабе с использованием разветвленной сети) экономика нового типа [8, с. 81].

Осмысливая со студентами в процессе преподавания философии происходящие в виртуальном пространстве повороты, следует констатировать, что сегодня наблюдается серьезная трансформация публичной сферы и идейно-символического пространства под воздействием Интернета. Развитие пространства Интернета приводит к становлению так называемой «сетевой философии», которая базируется на принципах свободы информации и отличается ярким индивидуализмом, приматом формального над неформальным, а иногда даже внесударственностью. Она включает в себя такие течения, как хакерство, киберанархизм и сетевое либертарианство.

Важной задачей современной образовательной стратегии является демонстрация идеи о том, что интеграционный выбор национальных государств в каче-

стве категорического императива должен опираться на такие ценностные приоритеты, как коллективная ответственность, межконфессиональный, межкультурный диалог, межнациональное согласие и толерантность.

Толерантность, т. е. терпимость, в более широком современном смысле слова предполагает настроенность на понимание и диалог с другим, признание и уважение его права на отличие, выражение внутренней и внешней свободы, способность к продуманному выбору между альтернативными точками зрения и способами поведения. К сожалению, современному миру явно не хватает согласия и толерантности, и это выражается в постоянном повышении «градуса» и расширении пространства конфликтно-бифуркационных ситуаций на нашей планете. Концептуальные подходы отдельных государств в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений при этом являются основой для политической и экономической интеграции, обеспечивая социокультурное единство, толерантность и согласие, отстаивая свои законные государственные интересы, опираясь на принципы самодостаточности, независимости, прагматизма, открытости, многовекторности и диалога с любыми странами, готовыми к сотрудничеству на основе равноправия и взаимной выгоды.

В современных условиях необходима обновленная парадигма общечеловеческого и национального развития, базирующаяся на духовно-нравственных ценностях собственной культуры, ориентированная на стабильность и единство общества. Глобализационные и интеграционные процессы повышают ценности самобытности, специфики, неповторимости каждой из объединяющих «единиц» – национальных государств. Рациональный взгляд на современные глобальные процессы требует отказаться от откровенного эгоизма отдельных стран во имя разрешения собственных стратегических проблем, пересмотра приоритетов «свободного рынка», ориентации на коммерческий успех и выгодность любой ценой. Такого рода императивы, мировые тенденции, формы, стратегии, интеграционные процессы развития человечества должны сочетаться с национальными стратегиями и императивами, определяться местом и ролью страны в мировом сообществе, национальной спецификой.

Сохранение самобытности, самодостаточности, оригинальности и неповторимости культурно-цивилизационного феномена отдельных стран, выстраивание отношений с другими культурами и религиями на основе диалога, поликультурности, толерантности, поликонфессиональности – необходимые приоритеты образовательной стратегии нашей страны, способствующие развитию общечеловеческой системы культуры и в то же время определяющие углубленное понимание собственной культуры и ценностных оснований. «Сверхзадача при этом состоит в том, чтобы сформировать в обществе, и, прежде всего, у молодежи, символическую иммунную систему, обеспечивающую восприятие чужих идей с пользой для себя...

цель философии состоит в построении такой символической системы, которая, будучи открытой, обладает иммунитетом против вирусов чужого» [9, с. 37].

В эпоху глобальных изменений и потрясений, угрожающих вызовов по отношению к национальному суверенитету приоритетными ценностями, особенно для молодежи, должны стать консолидация, государственность, бережное отношение к языку, собственной истории, национальным традициям, обычаям, общечеловеческим идеалам добра, правды, справедливости. Сегодня и современная молодежь все чаще «вопрошает» будущее, критично оценивая прошлое и выстраивая стратегию реального поведения и жизненного выбора. Без знания своего прошлого не построить будущего, ибо «прошлое еще впереди»; история и культура народа, как генетический код, определяет наше будущее. Идеи гражданственности и патриотизма вне исторического и социокультурного прошлого не рождаются.

Молодежь несет ответственность, наряду со старшим поколением, за сохранение и будущее страны, за преемственность исторического и социокультурного наследия. В современном противоречивом, полном насилия мире особенно необходимы консолидирующие общество идеи, сплачивающие различные слои населения, вселяющие надежду и уверенность в молодежной среде, определяющие их ценностные ориентации, моральные нормы, социальную активность. Для трансформирующегося общества, которым сегодня является Беларусь, чрезвычайно важны изучение и обоснование системы социально-политических стратегий, выяснение через систему социологических исследований личностного восприятия респондентами модели государственного устройства и контуров оптимальной модели, системы экономических и политических ценностей, которые бы могли стать фундаментом в формировании государственности, политической культуры, национальных приоритетов, нравственных ориентиров и принципов «межпоколенческой этики». О такой этике на XXIII Всемирном философском конгрессе (август 2013 г., Афины) говорил японский философ Кейхи Ной, согласно которой «что бы мы ни решали, мы должны всесторонне предусмотреть влияние нашего решения на будущие семь поколений». В подобных подходах заключен великий смысл этической ответственности человека за принимаемые решения.

Решение задач национальной идентичности, обоснование стратегий национального развития, сохранения и приумножения традиционных ценностей, идеалов патриотизма, справедливости, гуманизма и ответственности является миссией профессиональной философской рефлексии, способствующей реализации механизмов консолидации общества и развитию общественного обсуждения социально значимых проблем. В то же время это и образовательная миссия философии как важнейшей системообразующей мировоззренческой дисциплины в системе университетского образования наряду с другими философскими, историческими

и социально-гуманитарными дисциплинами. Философия в различные времена выступала мощным познавательным, интегрирующим, мобилизующим средством и фактором создания интеллектуального пространства для осмысления происходящих событий и построения сценариев будущего развития человечества.

Таким образом, философия в процессе становления личности студента выполняет роль стратегического ориентира в формировании его мировоззрения, закладывает основы гуманистического миропонимания, помогает человеку самоопределиваться, решить наиболее важные смысложизненные вопросы, выработать стратегию своей жизнедеятельности. Философия, как и наука, по своей природе всегда инновационна и критична, она расковывает мышление человека, придает ему дополнительные «степени свободы», помогает организовать интеллектуальный творческий поиск в условиях рискогенного и кризисного состояния общества, является мощным стимулом критического переосмысления человеческого бытия и воспитания молодого поколения в условиях трансформации общества. Поэтому так важен сегодня вопрос о возвращении философии в публичное пространство, актуализации ее миссии в просвещении и воспитании, особенно молодежи, в оценке итогов происшедших с начала 90-х гг. изменений, обосновании ясных перспектив будущего страны и человечества, формировании национальной идентичности и самодостаточности, консолидации усилий государства и общества в направлении их модернизации в условиях жесткого императива опережения своего времени.

Список литературы

1. *Стёпин, В. С.* Философская антропология и философия культуры. Избранное / В. С. Стёпин. – М.: Академ. проект; Альма Матер, 2015. – 542 с.
2. *Яскевич, Я. С.* Философия и наука: время диалога, ответственности и надежды: избран. тр. / Я. С. Яскевич. – Минск: Право и экономика, 2014. – 551 с.
3. *Миронов, В. В.* Трансформация философии в эпоху глобализации / В. В. Миронов // Философия хозяйства. – М., 2002. – № 4. – С. 11–16.
4. *Кастийо, М.* Понятие плюрализма и этика коммуникации / М. Кастийо // Философские науки. – 2013. – № 11. – С. 134–144.
5. *Бек, У.* Жизнь в обществе глобального риска – как с этим справиться: космополитический поворот / У. Бек // Вестник Института Кеннана в России. – М., 2012. – Вып. 22. – С. 57–65.
6. *Акопов, С. В.* Транснациональное измерение современности / С. В. Акопов // Философские науки. – 2015. – № 3. – С. 104–119.
7. *Ласло, Э.* Глобальная бифуркация: время принимать решения / Э. Ласло // Куда движется век глобализации? / под ред. А. Н. Чумакова, Л. Е. Гринина. – Волгоград: Учитель, 2014. – 400 с.
8. *Кастельс, М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 606 с.
9. Философия в публичном пространстве современной России: сб. материалов. – М.: ЛУМ, 2015. – 104 с.

Математическая трехмерная модель специалиста

А. С. Михалёв,

профессор кафедры философии и методологии
университетского образования, доктор технических наук,
Республиканский институт высшей школы

Главе компании «Hopsen Telecom» Д. Вайсу принадлежит крылатая фраза: «В будущем будет только два вида компаний – быстрые и мертвые». Эту мысль можно перефразировать, имея в виду целые государства, в том смысле, что страны, оставшие от передовых, обрекают себя на роль сырьевых придатков, «банановых» республик, полигонов для размещения экологически вредных производств, кладбищ для захоронения радиоактивных и прочих вредных отходов.

Переход даже индустриально развитой страны от одной общественной формации к другой является, пожалуй, самым мощным потрясением мирного времени для всей ее государственной машины и каждого из ее институтов в отдельности. Можно с уверенностью говорить о том, что «элита», руководившая СССР в последний, критический, период его истории, не справилась с крупномасштабными проблемами «перестройки» и привела к катастрофическому развалу великой страны и появлению на ее территории Содружества Независимых Государств (СНГ). Столь радикальная и молниеносная декомпозиция СССР как системы большого масштаба привела к расчленению единого народно-хозяйственного комплекса на ряд неравновеликих частей. Миллионы хозяйственных связей между предприятиями были разорваны как по вертикали, так и по горизонтали. Таким образом, правительство каждой из стран СНГ оказалось перед необходимостью оперативно решать многочисленные и острейшие проблемы своей внутренней и внешней политики.

Одной из таких проблем явилось создание образовательных систем каждой из этих стран на базе тех учреждений образования, которые оказались на их территории. Воссоздание образовательных систем стран СНГ сопровождалось их радикальным усложнением, появлением новых для них сегментов частного образования, увеличением продолжительности обучения, переходом на многоуровневое образование в вузах и многими другими крупномасштабными образовательными инновациями.

В [1] закон усложнения дидактических систем сформулирован следующим образом: по мере развития цивилизации дидактические системы и учреждения образования, реализующие их, закономерно усложняются так, что возрастание количества и качества выполняемых ими функций доминирует по сравнению с возрастанием необходимых для этого финансовых, временных и других ресурсов, и, таким образом, степень их идеальности возрастает.

Считая, что степень идеальности дидактической системы определяется степенью идеальности выпускаемых специалистов и следуя [1], в качестве исходной математической модели примем:

$$И = \frac{F}{\Phi + B}, \quad (1)$$

где $И$ – степень идеальности специалиста; F – количество и качество функций, которые он способен выполнять в ходе профессиональной деятельности; Φ – финансовые затраты образовательной системы на подготовку специалиста; B – временные затраты на его подготовку.

В течение многих веков господствовала знаниевая парадигма обучения, и модель (1) можно было конкретизировать следующим образом:

$$И = \frac{\sum 3}{\Phi + B}, \quad (2)$$

где $\sum 3$ – сумма знаний специалиста.

Такая одномерная парадигма обеспечивала лишь усвоение некоторой суммы знаний, но не более того.

В ходе Болонского процесса была выработана новая, так называемая «компетентностная», парадигма образования. Ее суть состоит в том, что каждый индивид на рынке труда, помимо традиционных знаний, умений и навыков в избранной профессии, должен обладать целым набором деятельностных компетенций, не менее значимых для сообщества работодателей. Очевидно, что традиционное для высшей школы знаниевое проблемно-инновационное «поле» дополнено «деятельностным», так что современную парадигму образования следует трактовать как «знание-деятельностную» [1]. Модель (2) становится двухмерной и, естественно, усложняется:

$$И = \frac{\sum_{i=1}^n 3_i \times \sum_{j=1}^n D_j}{\Phi + B} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n 3_i \times \frac{1}{m} \sum_{j=1}^n D_j = \frac{3 \times D}{\Phi + B}, \quad (3)$$

где 3_i – i -я «знаниевая» компетенция специалиста; D_j – j -я «деятельностная» компетенция; 3 – усредненная «знаниевая» компетентность специалиста; D – усредненная «деятельностная» компетентность специалиста.

Ниже предпринята попытка аргументации и построения математической трехмерной морально-знание-деятельностной модели специалиста.

Обоснование трехмерной модели специалиста. «Мораль – это выраженное в ценностях и нормах представление об идеальных отношениях между людьми... мораль есть выражение меры человечности, принятое в конкретном обществе, а также во всем универсуме людей. Взятая в качестве практики, она есть сама человечность, отступление от которой разрушает открытые, доверительные отношения между людьми» [2].

В настоящее время в сферу моральной регуляции включены новые типы взаимодействия техники и социума, техники и человека, техники и природы, техники и глобального развития человечества. Обсуждаются социокультурные последствия реализации технических решений, находящие отражение в этических кодексах профессиональных сообществ. Основными темами моральных кодексов являются:

- 1) нормы и стандарты социально ориентированной инженерной деятельности;
- 2) технологические алгоритмы, максимизирующие позитивные и минимизирующие негативные последствия воздействия людей на природное и искусственное окружение;
- 3) социальная компетентность специалиста как часть профессиональной культуры.

Таким образом, современное понимание профессионализма в научной литературе включает наряду с собственно профессиональной компетентностью моральную ответственность и личностную зрелость. В последней трети XX в. радикально изменяется объект инженерной деятельности – вместо отдельного технического устройства, механизма, машины и т. п. проектируются все более сложные человеко-машинные системы. Для осуществления такой интеграции потребовались особые специалисты – инженеры-системотехники, владеющие наряду с техническим и естественно-научным знанием комплексом социальных и гуманитарных наук.

В качестве исходной примем известную двухмерную математическую модель, дополнив числитель выражения (3) третьим сомножителем, отражающим моральные компетенции специалиста:

$$И = \frac{\sum_{i=1}^n Z_i \times \sum_{j=1}^m D_j}{\Phi + B} \times \sum_{k=1}^k M_k, \quad (4)$$

где M_k – моральные свойства специалиста.

Условно моральные свойства личности можно разделить на две категории: индивидуальные и общественнозначимые.

Индивидуальные моральные свойства личности развиваются в человеке на протяжении всей его жизни. Главные из них – честь, гуманность, великодушие, воля, скромность, способность к самокритике.

Честь – это комплексное этическое и социальное понятие, связанное с оценкой таких качеств личности, как верность, справедливость, правдивость, благородство, достоинство. Честь может восприниматься как относительное понятие, вызванное к жизни определенными культурными или социальными традициями, материальными причинами или персональными амбициями. Честь трактуется как изначально присущее человеку чувство, неотъемлемая часть его личности.

Словарь В. И. Даля определяет честь и как «внутреннее нравственное достоинство человека, доблесть, честность, благородство души и чистую

совесть», и как «условное, светское, житейское благородство, нередко ложное, мнимое».

Незапятнанная репутация, верность данному слову, чуткая совесть, безукоризненная порядочность и ответственность за свои поступки – неотъемлемые черты честного человека. Это свойство отчасти врожденное, а отчасти приобретает правильным воспитанием. По мнению специалистов по теории личности, честь можно развивать в себе самостоятельно, выбирая хорошую литературу и круг общения, знакомясь с духовными достижениями выдающихся представителей человечества.

Гуманность – обусловленная нравственными нормами и ценностями ориентация на человека, группу, живое существо, проявляемая в сознании переживаниями сострадания и реализуемая в общении и деятельности. Понятие гуманности как социальной установки привлекается при анализе широкого круга проблем, связанных с усвоением моральных норм, эмпатией, с изучением так называемого поведения помогающего и пр. Оно снимает противопоставление помогающего и пр. Оно снимает противопоставление альтруизма и эгоизма, предполагающее либо унижающую жертвенность, либо корыстное себялюбие. Это свойство характеризует не только отдельную личность, но и общество в целом, уровень его развития. Гуманность неотделима от великодушия – щедрости, доброты, способности прощать и дарить радость.

Великодушные – свойство личности, выражающееся в бескорыстной уступчивости, снисходительности, отсутствии злопамятства, в способности жертвовать своими интересами. Это такая форма проявления человечности в повседневных взаимоотношениях людей, при которой гуманность превосходит меру общепринятых норм или проявляется по отношению к тому, кто ее не вполне заслуживает. Моральным сознанием общества как великодушные оцениваются такие, например, случаи проявления гуманности, как самопожертвование ради интересов другого, отказ от требования наказать совершившего проступок или причинившего ущерб, гуманное отношение к побежденному. В христианской морали великодушные понимается как всепрощение.

Воля – одно из немногих достоинств, которое требует абсолютно самостоятельной и постоянной работы над собой. Это сложный психический процесс, который вызывает активность человека и побуждает его действовать направленно. Воля – способность человека преодолевать препятствия, добиваться поставленной цели. Конкретно она выступает в таких чертах характера, как целеустремленность, решительность, настойчивость, мужество. Осуществляя волевое действие, человек противостоит власти сиюминутных потребностей, импульсивных действий. По своей структуре волевое поведение распадается на принятие решения и его реализацию. Сильная воля – это также залог успеха в любых начинаниях и панацея от всякого рода депрессий и апатии.

Скромность и самокритичность – неотъемлемые свойства разумного человека и его путь к самосовершенствованию. Скромный человек отдает себе отчет в том, что личные заслуги не столь важны, как успех коллектива, не стремится выделиться на общем фоне, выдвинуть на первый план свои заслуги – действительные или тем более мнимые, не старается подчеркнуть свое превосходство над другими, если оно в чем-либо имеется, не стремится привлечь к себе особое внимание. Он убежден, что и окружающие его люди наделены достоинствами, быть может, даже в большей степени, чем он сам. От скромности следует отличать застенчивость, робость, недооценку своих достоинств и достижений, тем более забитость.

Скромность тесно связана с самокритичностью и высокой требовательностью к себе, с умением трезво оценивать свою работу, видеть в ней ошибки, с умением анализировать и оценивать свои действия и поступки, выявлять свои недостатки и принимать все меры к их устранению. Самокритичный человек чужд самоуспокоенности и больше думает не о том, чего он уже достиг, а о том, чего он еще не достиг. Эта черта характера не имеет ничего общего с зазнайством, заносчивостью, высокомерием, надменностью. Все эти отрицательные черты являются следствием неправомерно высокой оценки своей личности, преувеличенного самомнения, связаны с выдвижением себя на первый план, с пренебрежительным отношением к «ниже стоящим».

К общественно значимым моральным качествам личности относятся достоинства, которые полезны и государству, и широкому кругу граждан: это патриотизм, профессионализм, чувство долга, наличие высокоморальных убеждений и активной гражданской позиции.

В двухмерной модели (3) четко разграничены достижения в обучении, которые названы «знаниевыми» компетенциями, и выходящие за их рамки «деятельностные» компетенции. Это соответствует позиции, высказанной в документе «Регулирование образовательных структур в Европе» [3]. Как и в упомянутом документе, в выражении (3) под Z_i следует понимать объем знаний специалиста по i -й дисциплине, который оценивается количественно в баллах методами педагогической квалиметрии. При этом термин «знаниевые компетенции» можно считать эквивалентным так называемым ЗУНам, широко применяемым в высшей школе.

Для количественной оценки любой деятельностной компетенции D_i предложен, разработан и экспериментально опробован в ходе инновационного проекта «Портфолио» метод «коллективного зеркала», или метод нормированных взаимооценок, который в исчерпывающей мере опубликован в [4]. Он же в полной мере применим и для оценки моральных свойств M_k . Суть его состоит в том, что вся учебная группа студентов выступает в качестве экспертов, а каждый студент этой же группы является объектом

экспертизы по каждой из деятельностных и моральных компетенций.

В виде (3) модель предельно упрощается, так как первый сомножитель Z в числителе представляет собой не что иное, как хорошо известный всем «средний балл», полученный специалистом на знаниевом «поле». Есть все основания назвать этот сомножитель «знаниевой компетентностью» и считать его личностным свойством специалиста, интегрально характеризующим его познавательные способности. Второй сомножитель D в числителе (3) представляет собой усредненную оценку m деятельностных компетенций, и ее с тем же основанием целесообразно называть «деятельностной компетентностью».

На рис.1 представлена графическая интерпретация двухмерной знание-деятельностной модели специалиста, в которой использованы десятибалльные оценочные шкалы по обоим усредненным компетентностям Z и D . При этом левее линии MM находится область знаниевой некомпетентности специалистов (с оценками ниже 4 баллов). Образно говоря, линия MM на знаниевом поле разделяет специалистов на «дилетантов- D » и «эрудитов- Z ». Аналогично этому линия NN отделяет область деятельностной некомпетентности специалистов (с оценками также ниже 4 баллов), являясь границей между «пассивными- P » и «активными- A » специалистами на деятельностном «поле». Биссектриса определяет идеально сбалансированную знание-деятельностную компетентность, значение которой в баллах показано вдоль этой прямой числами 4, 9, 16, 25 и т. д. вплоть до величины 100.

Если числитель в выражении (3) полагать равным постоянным величинам (например упомянутым числам 4, 9, 16 и т. д.), то при вариациях оценок Z и D их произведение будет соответствовать в математическом смысле семейству равносторонних гипербол с асимптотами – осями координат. На рис.1 эти гиперболы показаны, и поскольку на каждой из них знание-деятельностная компетентность остается постоянной величиной, их вполне можно считать «эквивалентными» линиями на ZD -плоскости. Это свойство модели соответствует некоторой взаимозаменяемости компетенций, когда недостаток знаний специалист может компенсировать за счет деятельностных компетенций: настойчивости, трудолюбия, стремления к самообразованию и т. п.

Компетентностная «портретизация» специалистов на основе трехмерной математической модели. Третий сомножитель в модели (4) представляет собой усредненную оценку моральных свойств M_k , т. е. «моральную компетентность». Таким образом, числитель модели (4) представляет собой произведение трех компетентностей, т. е. морально-знание-деятельностную компетентность (MZD -компетентность). Ее графическая интерпретация представлена на рис. 2. Сравнивая рисунки 1 и 2, отметим, что их вертикальные плоскости ZOD аналогичны. Отличие состоит в том, что на рис. 2 добавлена ось OM , благодаря чему

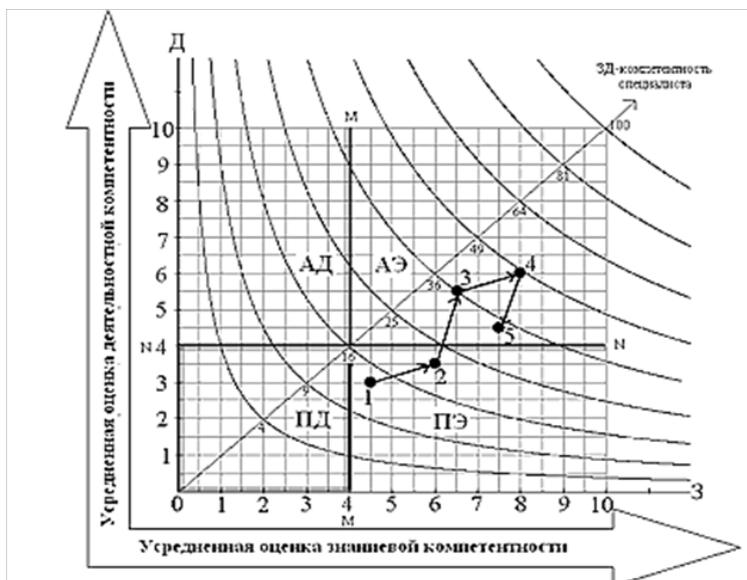


Рис. 1. Графическая интерпретация математической знание-деятельностной модели специалиста

появились горизонтальная плоскость ЗОМ и вертикальная МОД и модель стала трехмерной. Плоскости $3 = 4$, $Д = 4$ и $М = 4$ «вырезают» около центра куб, внутри которого все три компетентности ниже пороговых уровней.

Любая модель, в том числе и разработанная, должна способствовать более глубокому пониманию изучаемых объектов и явлений и быть полезной при практическом использовании. Ниже проиллюстрируем некоторые из возможных направлений такого использования полученной модели.

Исследователи в области экономики труда, в частности Л. А. Андросова, в любой трудовой деятельности человека выделяют:

- α -труд – физический или умственный труд, выполняемый строго по инструкции и не содержащий

никаких элементов творчества (он может быть как индивидуальным, так и коллективным);

- β -труд – творческий, инновационный труд, направленный на создание новых материальных и интеллектуальных ценностей (он также может быть как индивидуальным, так и коллективным);

- γ -труд – творческий, инновационный труд, направленный на создание новых духовных ценностей.

Выделенные на рис. 2 области позволяют с использованием введенных терминов осуществить некую классификацию (портретизацию) специалистов по величине их компетентностей следующим образом:

1. **Аморальный пассивный дилетант (АПД)** – специалист, обладающий моральной, знаниевой и де-

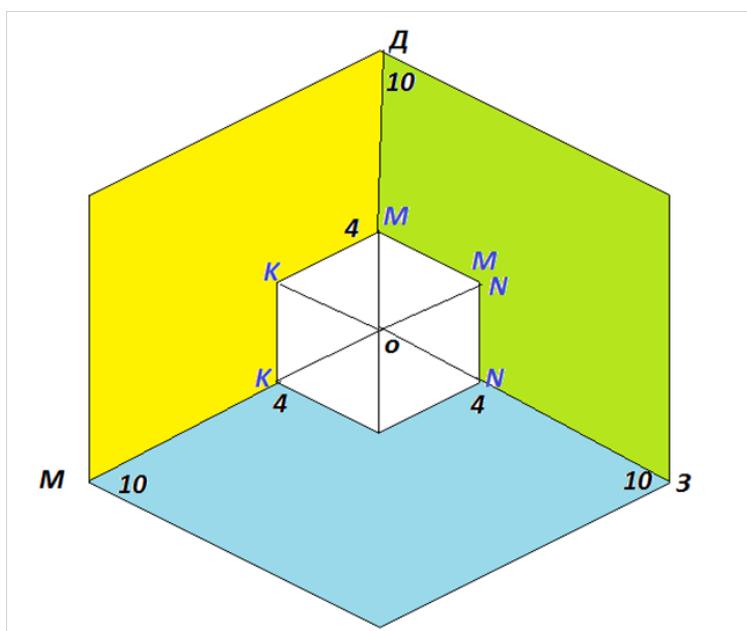


Рис. 2. Графическая интерпретация математической морально-знание-деятельностной модели специалиста

ятельностной компетентностями ниже пороговых уровней, составляющих, например, 4 балла (на рис. 2 эта область выделена кубом со сторонами $4 \times 4 \times 4$ в центре). Обычно такие специалисты достаточно отчетливо проявляются уже в студенческие годы и являются «притчей во языцях» как в студенческом, так и в преподавательском сообществах. Покидая вузы с предельно низкими компетентностями, они становятся сущим наказанием и для сообщества работодателей. На рынке труда такие «специалисты» с трудом находят себе применение. Их занятость – α -труд – требует минимальных компетентностей.

Таким образом, поистине титанический труд преподавателей и расходы в образовательной системе на «обитателей» АПД-области затрачиваются впустую. Более того, аморальные пассивные дилетанты в течение всей последующей жизни становятся своеобразной «антирекламой» для тех вузов, которые им кое-как удалось окончить.

2. Моральный пассивный дилетант (МПД) – чаще всего это религиозные деятели, т. е. специалисты духовного профиля. Не имея сколько-нибудь заметных прикладных светских знаний и деятельностных компетенций, они посвящают себя разработке духовных ценностей, моральных основ самосознания общества. Как писал Конфуций за 500 лет до н. э., наивысшего всплеска преступность, падение морали и нравов в обществе достигают в периоды войн, революций, переделов собственности, стихийных бедствий. Именно в эти периоды, одним из которых является и наше время, духовную деятельность этих специалистов, их γ -труд нельзя переоценить.

3. Аморальный пассивный эрудит (АПЭ) – специалист, обладающий моральными и деятельностными компетентностями ниже пороговых уровней, т. е. $M < 4$ и $D < 4$ и высокими знаниевыми компетентностями 3. Социальная опасность такой комбинации компетенций состоит в том, что, обладая достаточными знаниями и низкими моральными и деятельностными компетенциями, эти специалисты могут легко вовлекаться в явно асоциальную деятельность (создание финансовых пирамид, хакерских программ, разработку оружия массового поражения и т. д.).

4. Моральный пассивный эрудит (МПЭ) – специалист, обладающий парадоксальным сочетанием высоких знаниевой и моральной и низкой деятельностной компетентностей (область МПЭ можно выделить в правой нижней части рисунка в виде параллелограмма со сторонами $D < 4$, $4 < 3 < 10$ и $M > 4$). Превыше всего такие специалисты дорожат своим имиджем морального и «знающего человека», а социальный статус, материальное положение и прочие атрибуты благополучной жизни их совершенно не интересуют. История человеческой цивилизации изобилует яркими примерами таких личностей (Диоген, Сократ, Архимед, Леонардо да Винчи, Циолковский, Менделеев, Винер, Эйнштейн и др.). Движимые не-

утолимой «жаждой» знаний, такие люди становились настоящими кладями мудрости, оказывали на науку, технический прогресс, искусство огромное влияние, не обладая при этом сколько-нибудь заметной деятельностной компетентностью. В современной жизни моральные пассивные эрудиты могут найти достойное применение в качестве аналитиков, генераторов идей, консультантов, «кабинетных» ученых, преподавателей и т. д.

5. Аморальный активный дилетант (ААД) – это специалист, обладающий несбалансированными компетентностями (высокой деятельностной и низкими моральной и знаниевой). Такие специалисты отличаются «кипучей» деловитостью, обладая неукротимой «жаждой» деятельности, энергично берутся за любую работу и на любой, но непременно руководящей (!), должности, однако вскоре обнаруживается, что их моральных и знаниевых компетентностей явно не достаточно для надлежащего выполнения профессиональных функций. Отчетливо осознавая это, они стремятся во что бы то ни стало занять как можно более высокую должность в соответствии с известным славянским изречением: «Сила есть – ума не надо!»

Пробившись в лидеры, аморальные активные дилетанты становятся социально опасными, поскольку первопричиной всевозможных банкротств, поражений, неудач, кризисов, техногенных катастроф и т. д. является их недостаточная моральная и знаниевая компетентности лидеров.

6. Моральный активный дилетант (МАД) – специалист, обладающий высокими моральными и деятельностными качествами, но недостаточными знаниями. У таких людей благие намерения и энергичные деятельностные усилия обычно наталкиваются на фатальное незнание каких-либо важных обстоятельств и, как следствие, неудачу в полном соответствии с известным изречением: «Хотели как лучше, а вышло как всегда».

7. Аморальный активный эрудит (ААЭ) – специалист, обладающий сбалансированными знаниевыми и деятельностными компетентностями (на рис. 1 их область выделена в правом верхнем углу), но крайне низкими моральными компетенциями. Оценки их ЗД-компетентности находятся в пределах от 16 до 100 баллов, и поскольку этот диапазон оказывается достаточно широким, его целесообразно разделить на три части: $16 < ЗДК < 36$ – специалист низкой компетентности, $36 < ЗДК < 64$ – специалист средней компетентности, $64 < ЗДК < 100$ – специалист высокой компетентности.

В целом подготовка специалистов типа ААЭ вполне позволяет им рассчитывать на востребованность на рынке труда и успешно работать по специальности. Отклонение их ЗД-компетентностей от биссектрисы на рис.1 в верхнюю область свидетельствует об их больших потенциальных возможностях как менеджеров – аналитиков или генераторов идей. В любом слу-

чае их моральные оценки ниже пороговых значений в 4 балла, и это таит в себе потенциальную социальную угрозу.

8. **Моральный активный эрудит (МАЭ)** – специалист, обладающий высокими МЗД-компетентностями. Такой специалист удовлетворяет самым высоким требованиям и является настоящей находкой для любого работодателя.

9. **Аморальные выдающиеся специалисты (АВС)** – это люди, имеющие моральные компетентности ниже порогового уровня, ЗД-компетентности, т. е. специалисты, ЗД-компетентность которых превышает 100 баллов, в модели на рис. 1. К выдающимся специалистам вполне приемлемы такие эпитеты, как «особо одаренные», «талантливые», «гениальные» и т. п.

Общеизвестно, что работодатели любого уровня интенсивно ищут таких специалистов, буквально «охотятся» за талантами, переманивая их друг у друга размерами заработной платы, комфортными условиями работы, высокими полномочиями, которые позволяют полностью проявить их незаурядные способности. Единственным, но весьма серьезным препятствием для успешного трудоустройства таких людей являются их моральные качества, находящиеся ниже порогового уровня.

10. **Моральный выдающийся специалист (МВС).** Именно о таких специалистах говорил белорусский писатель А. С. Русецкий: «Был бы талант – должность найдется!» Уникальное сочетание аномально высоких моральных, деятельностных и знаниевых компетенций позволяет им быть весьма успешными работодателями (Эдисон, Тесла, Маркони, Белл, Нобиль, Бенц, Форд, Зингер, Гарвард, Гейц, Чон Чу Ён и др.). Безошибочно прогнозируя основополагающие направления научно-технического прогресса, они всегда оказываются в нужном месте и в нужное время, создают десятки и сотни тысяч рабочих мест, гигантские трансконтинентальные корпорации, являющиеся настоящими локомотивами человеческой цивилизации.

Компетентностное формирование специалистов. Разработанная математическая модель позволяет оценивать не только компетентности сформировавшихся специалистов – выпускников высшей школы, но и проследить процессы их формирования еще в студенческие и даже школьные годы. И хотя подход остается одинаковым, проще это показать на двухмерной модели, т. е. на рис. 1. Действительно, введем в рассмотрение понятие «текущие средние баллы», которыми будем оценивать достижения студентов по результатам каждой экзаменационной сессии на знаниевом «поле», а также по результатам анкетирования по методу коллективного зеркала на деятельностном «поле». При этом оценивание тех или иных деятельностных компетенций целесообразно проводить в конце каждого семестра, например, перед традиционной экзаменационной сессией. Тогда

достижения каждого студента на рис. 1 могут быть представлены совокупностью изображающих точек, которые отображают траекторию формирования его компетентностей во времени. В качестве примера на рис. 1 показана траектория 1-2-3-4-5 некоторого студента в течение пяти первых семестров. Текущие средние баллы при этом определяются путем усреднения достижений за настоящую и все предыдущие сессии, т. е. координаты точки 3 на графике – это усредненная оценка знаниевой компетентности за все дисциплины не только третьего семестра, но и предыдущих двух, а также усредненная оценка деятельностной компетентности не только за третий семестр, но и за предыдущие два.

Таким образом, УВО получает возможность с первого семестра и до конца обучения оценивать формирование компетентностей каждого из обучающихся по накопительному принципу.

И прежде высшая школа использовала понятия «текущий» и «итоговый» средний балл обучающихся, назначая им повышенные стипендии или, напротив, лишая обычных, выдавая некоторым из них особые дипломы (с отличием), предоставляя право первоочередного распределения и т. д. Особенность изложенного подхода состоит в том, что в поле зрения как преподавателей, так и самих студентов находятся обе компетентности, наглядно изображаемые траекторией на одной плоскости, или все три компетентности в трехмерной морально-знание-деятельностной математической модели.

Общеизвестно, что управление любыми процессами или объектами немислимо без адекватно точных и оперативных измерений их текущих параметров. В этой связи разработанная математическая МЗД-модель может составить хорошую основу для эффективного управления учебно-воспитательным процессом в учреждениях образования любого профиля и уровня.

При надлежащем развитии образовательного учреждения – наличии корпоративной компьютерной сети, компьютерного тестирования знаний студентов, реализации идей «электронной зачетки», «электронной ведомости», компьютеризированной оценки моральных и деятельностных компетентностей и т. д. – реализация современной парадигмы обучения и управление учебно-воспитательным процессом на основе разработанной математической модели не вызывает сколько-нибудь заметных принципиальных затруднений.

Список литературы

1. *Михалёв, А. С.* Дидактическая эвристика / А. С. Михалёв. – Минск: РИВШ, 2013. – 410 с.
2. *Скворцов, А. А.* Этика: учебник / А. А. Скворцов; под ред. А. А. Гусейнова. – М., 2011. – 201 с.
3. Tuning Educational Structures in Europe // EC. Educational and culture Socrates. – Tempus, 2006.
4. *Михалёв, А. С.* Формирование портфолио методом групповых взаимооценок: теория и эксперимент / А. С. Михалёв // Проблемы управления. – 2008. – 151 с.

Проблемы идентификации данных в индексах цитирования и пути их решения

А. В. Скалабан,
директор,

И. В. Юрик,

заместитель директора;

Научная библиотека Белорусского
национального технического университета

В настоящее время в Республике Беларусь для анализа и оценки результатов научной деятельности наряду с традиционными методами – экспертными оценками (отзывами, рецензиями, мнениями экспертов, рецензентов, научных редакторов и др.) все активнее используются библиометрические индикаторы, связанные с учетом числа публикаций и их цитируемостью. Библиометрические данные используются в научной политике и управлении финансированием науки, в национальных программах развития науки и национальных системах оценки результатов научных исследований, при составлении международных и национальных рейтингов вузов и др.

Данные библиометрического анализа позволяют сделать значимые (обоснованные) сравнения научных организаций, дисциплин и стран, но лишь в том случае, если они используются корректно. О необходимости грамотной и аккуратной трактовки наукометрических индикаторов, о проблеме «злоупотреблений цитированием» еще в 60-е гг. XX в. писал один из основоположников библиометрии и наукометрии Ю. Гарфилд. Указанная проблема не теряет своей актуальности и сегодня. «С одной стороны, это связано с легкостью манипулирования массмедиа этими показателями, с другой – с безответственностью малокомпетентных “специалистов” и администраторов науки, с легкостью берущихся за выполнение такой оценки» [1].

Именно в ответ на «игры с цитированием» в 2010 г. появился манифест альметрики, предлагающий способы оценки публикаций, отличные от анализа цитирований, а в декабре 2012 г. вышла Декларация по оценке науки – Declaration on Research Assessment (DORA), принятая Американским обществом клеточной биологии (The American Society for Cell Biology (ASCB)). К настоящему времени под ней уже поставили свои подписи 10 668 ученых и 467 организаций [2]. И наконец, в апреле 2015 г. представителями наукометрического сообщества был разработан Лейденский манифест по наукометрии, провозглашающий 10 принципов «в оценке исследовательской деятельности, основанной на наукометрии, с тем, чтобы ученые могли бы проверять

тех, кто их оценивает, а “оценщики” могли бы проверять свои индикаторы» [3]. Знакомство с данными документами будет полезно всем представителям отечественного научного сообщества.

Сегодня для библиометрического анализа используются наукометрические базы данных (индексы цитирования) и веб-сервисы, позволяющие в автоматизированном режиме проводить комплексную обработку данных. Наиболее известными среди них являются Web of Science (далее – WoS) (производитель Thomson Reuters), Scopus (Elsevier), Google Scholar (Google), Российский индекс научного цитирования (далее – РИНЦ) (Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU), а также веб-инструменты InCites (на основе WoS) и SciVal (на основе Scopus).

Индексы цитирования позволяют осуществлять автоматизированный сбор и анализ библиометрических показателей и автоматический расчет соответствующих индексов. «Востребованность их объясняется, с одной стороны, желанием самих ученых вывести “магическую цифирь”, сводящую в одном или нескольких числах все таланты и заслуги соратников по цеху, а с другой – стремлением администраторов от науки получить объективные показатели ценности результатов деятельности ученого, научной или образовательной организации или научного направления. Но не так все просто» [4].

За кажущейся легкостью расчета показателей научной результативности с помощью баз данных научного цитирования скрываются многочисленные подводные камни. По мнению специалистов в области наукометрии, «...по таким стандартным показателям, как среднее цитирование публикаций или индекс Хирша и его вариации, проводить сравнение результативности научной деятельности научных коллективов или отдельных авторов, работающих в разных научных направлениях, представляется весьма затруднительным» [1]. Рассмотрим некоторые проблемы идентификации данных научных публикаций в индексах цитирования и определим пути их решения.

Проблемы идентификации данных в индексах цитирования и пути их решения. Поскольку различные источники информации о публикациях для оценки научной деятельности формируются по различным принципам, необходимо указывать, на основе какого инструмента производится библиометрический анализ. Следует иметь в виду, что показатели, рассчитанные с использованием одной и той же методики, в различных источниках будут иметь разные значения, поскольку расчет в каждом конкретном ресурсе осуществляется на основе информации (источников), содержащейся именно в данном ресурсе (таблица 1).

Сравнительный анализ наукометрических инструментов

Инструменты	Массив индексируемых данных	Вид доступа	Глубина архива	Отличительная характеристика	Способы анализа и оценки
Международный индекс цитирования Web of Science (WoS) (Thomson Reuters, 2002)	Свыше 12 тыс. – наиболее значимых журналов в каждой области знания, трудов конференций, незначительное количество книг	Подписная база данных, для доступа к которой необходима платная подписка той организации, к которой вы относитесь	С 1900 г.	Ретроспектива баз данных в конкретной организации зависит от суммы оплаченных средств, что напрямую влияет на отображаемые показатели	Учет числа публикаций, цитирований
Международный индекс цитирования Scopus (Elsevier, 2004)	Более 20 тыс. научных и отраслевых журналов, труды конференций, книжные серии, монографии	Подписная база данных; для доступа необходима платная подписка той организации, к которой вы относитесь	С 1823 г.	Доступ ко всему архиву; показатели рассчитываются, учитывая журналы с 1996 г., для некоторых журналов крупных издательств – с 1970 г.	Учет числа публикаций, цитирований
Российский индекс научного цитирования (Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU, 2005)	Научные публикации России и стран СНГ	Доступ бесплатный	С 2000 г.	Наличие полных текстов	Учет числа публикаций, цитирований
Google Scholar (Google, 2004)	Научно-образовательные ресурсы, доступные в Интернете в репозиториях, журналах открытого доступа, списках процитированной и найденной в статьях литературы и др.	Доступ бесплатный	Нет данных	Наличие полных текстов	Учет числа публикаций, цитирований

Так, WoS и Scopus индексируют наиболее значимые в мире журналы в каждой области знаний, труды конференций и, с недавнего времени, книги; РИНЦ – российскую научную периодику и ряд научных журналов стран СНГ; Google Scholar – данные из открытых источников информации (репозиториев, журналов открытого доступа и др.). Отличается и глубина архивов (с 1900 г. – в WoS, с 1823 г. – в Scopus и приблизительно с 2000-го – в РИНЦ).

Основное отличие WoS и Scopus заключается в том, что в Scopus при подписке доступ дается ко всему архиву, тогда как ретроспектива баз данных WoS зависит от суммы оплаченных средств, что напрямую влияет на отображаемые показатели.

Международные индексы цитирования WoS и Scopus – это библиографические/реферативные базы данных, в которых собирается и обрабатывается полная библиографическая информация о научных статьях, аннотации/рефераты и пристатейные списки цитируемой в статьях литературы. Полных текстов статей в указанных базах данных нет. В качестве отличительной характеристики РИНЦ и Google Scholar можно привести наличие полных текстов.

В Беларуси лицензии на доступ к ним имеют: WoS – Центральная научная библиотека имени Я. Ко-

ласа НАН Беларуси; Scopus – Центральная научная библиотека имени Я. Коласа НАН Беларуси, БелСХБ, Научная библиотека БНТУ.

Существенной проблемой, затрудняющей корректный подсчет публикаций и цитирований отдельного автора или научного коллектива в WoS и Scopus, является отсутствие однозначной идентификации объектов. Данные могут быть потеряны:

- при множественности написания фамилии автора (использование различных схем транслитерации; написание фамилии автора с различным количеством инициалов, смена женских фамилий после замужества, наличие опечаток и пр. [5]);

- при отсутствии в статье данных о месте работы автора либо при наличии нескольких вариантов наименования организации, к которой относится автор (в поле «affiliation» название организации, ее адрес переносятся автоматически).

Как следствие, возникает погрешности в количестве публикаций, цитирований и, соответственно, значениях индекса Хирша и др., некорректные итоговые сведения о научных достижениях автора/научного коллектива/региона.

Проблема идентификации данных существует также в РИНЦ и Google Scholar. Они несколько отличаются от зарубежных баз данных.

Во многом эта проблема решается с помощью уникальных идентификаторов, существующих в виде отдельных инструментов или встроены в базы данных.

Имеется некоторое количество таких систем. Например, Thomson Reuters создан как специальный инструмент объединения и корректировки данных автора, связанный с WoS, – авторский профиль ResearcherID. В Scopus авторский профиль Author ID формируется автоматически для авторов, опубликовавших хотя бы одну статью. ORCID (Open Researcher and Contributor ID) – самостоятельная система – реестр уникальных идентификаторов ученых, независимый от научных дисциплин и национальных границ, синхронизируется с другими системами идентификации, например, с ResearcherID и Author ID. В РИНЦ создана специальная аналитическая надстройка SCIENCE INDEX, в Google Scholar – персональный профиль автора.

Однозначно определить все свои публикации может только сам автор, поэтому ученым настоятельно рекомендуется регистрироваться в системах идентификации и работать со своими персональными профилями. Кроме этого, регистрация авторов в системах идентификации значительно улучшает видимость их работ в мировом научно-информационном пространстве.

ResearcherID – это свободное, общедоступное интерактивное пространство для создания индивидуального номера и персонального профиля. Зарегистрироваться в системе можно на одноименном сайте <http://www.researcherid.com>. Введенные сведения не подвергаются модерации. Не требуется регистрации в системе в том случае, если автор относится к организации, имеющей лицензию на доступ к WoS, и ранее был зарегистрирован в ней. Преимущества регистрации в ResearcherID:

- создание полного списка своих публикаций тремя способами: путем поиска в WoS и сохранения результата; посредством загрузки из библиографического менеджера EndNote; импорт внешних файлов в формате RIS, содержащих статьи, отсутствующие в WoS;
- исключение из своего списка публикаций однофамильцев;

- поиск в WoS по номеру профиля ResearcherID и нахождение всех индексированных публикаций автора даже при наличии ошибок и разных вариантов написания его фамилии;

- определение наукометрических показателей (анализ цитирований автора будет проводиться только по статьям, проиндексированным в WoS);

- поиск партнеров и др.

Потенциал ResearcherID пока не оценен в должной мере белорусскими исследователями, о чем свидетельствуют статистические данные, полученные нами в результате анализа этой системы. Так, по состоянию на 01.12.2014 в ResearcherID зарегистрировано 155 пользователей из Беларуси (для сравнения: Россия представлена 32 330 пользователями, Украина – 1130, Казахстан – 1869, Польша – 7690, США – 66 614). Статистика по научным организациям представлена в таблице 2.

Уникальный идентификатор автора **Scopus Author ID** присваивается при опубликовании даже одной статьи, индексируемой Scopus. Он выполняет функцию независимого от статьи источника информации, аккумулируя информацию о местах работы автора, количестве публикаций и их цитируемости, годах публикационной активности, области исследований, соавторах, индексе Хирша, списке использованных в работах литературных источников и пр. Прямого доступа к редактированию своего профиля автор не имеет, вместе с тем уточнить свою библиографическую информацию он может. При наличии доступа к базе данных через свой профиль в Scopus, а при его отсутствии – через ссылку <http://www.scopusfeedback.com/> автор может самостоятельно:

- объединить несколько своих профилей в один;
- уточнить информацию на уровне статей, отмечая свои и исключая чужие публикации в процессе работы со списком;
- выделить все свои статьи и послать запрос по электронной почте в техническую службу Scopus.

Подобную работу может провести не только сам автор. Например, в БНТУ сотрудники Научной библиотеки осуществляли поиск и анализ множественных профилей университета и работающих в нем авторов.

Таблица 2

Статистика зарегистрированных пользователей в ResearcherID по научным организациям Беларуси

Название организации	Количество пользователей
Belarus State University	29
Belarus State Technological University, BSTU	9
B. I. Stepanov Institute of Physics	8
Belarusian National Technical University	7
Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics	6
Brest State Technical University	5
Belarusian Medical Academy of Postgraduate Education	4

Хорошим подспорьем в этой работе стала генерируемая библиотекой база данных трудов научных работников БНТУ. В результате анализа данных в Scopus было обнаружено 27 вариантов названий БНТУ и 170 статей авторов, работающих в университете, но не связанных с его профилем. Был отправлен запрос в службу поддержки. Профили были объединены. В итоге количество статей БНТУ в Scopus увеличилось на 700.

ORCID (Open Researcher and Contributor ID) – совместная разработка нескольких издательств, университетов, научных сообществ. Адрес входа в систему – <http://orcid.org/>.

Основная цель этой системы – решить проблему идентификации ученых с одинаковыми именами и фамилиями. ORCID обеспечивает следующие функции:

- получение уникального идентификатора и ведение соответствующей учетной записи об исследовательской деятельности;
- программное обеспечение для межсистемной коммуникации.

Следует отметить, что данный номер от авторов в последнее время часто требуют издатели во время отправки рукописи в журнал. Таким образом, этот номер, отсылающий к отредактированному списку публикаций автора, является его своеобразной визитной карточкой, поскольку информация видна редактору и (иногда) рецензентам.

Учетная запись ORCID включает: имя ученого, его электронный адрес, название организации и информацию о исследовательской деятельности. ORCID учитывает необходимость контроля за распространением этих данных и предоставляет соответствующие инструменты для управления уровнем приватности данных.

ID представляет собой 16-значный числовой код, согласованный со стандартом ISO (ISO 27729). ORCID ID – это URI, поэтому отображается как адрес вида <http://orcid.org/xxxx-xxxx-xxxx-xxxx>.

Записи в ORCID хорошо синхронизируются с записями в базе данных Scopus: во-первых, можно

осуществлять перенос всех публикаций автора из Scopus в ORCID, указав номер авторского профиля Scopus Author ID; во-вторых, если работы автора в Scopus присоединены к нескольким профилям, то при включении их в ORCID служба технической поддержки Scopus отредактирует профиль автора в базе данных.

Согласно принципам организации ORCID, участником этого проекта может стать любая организация научного сообщества. Для индивидуальных исследователей доступ к реестру ORCID предоставляется бесплатно. По состоянию на 1 декабря 2014 г. в системе был зарегистрирован 1 млн пользователей и содержалось 5 359 470 работ.

SCIENCE INDEX – специальная аналитическая надстройка в РИНЦ, с помощью которой автором производится редактирование своих личных данных, анализируется публикационная активность и цитируемость. По состоянию на 1 декабря 2014 г. всего в РИНЦ зарегистрирован 276 491 автор: 266 632 – из России, 3671 – из Украины, 3397 – из Беларуси, 1096 – из Казахстана. При этом поиск по автору и стране (Беларусь) в РИНЦ дает результат 9037.

В отличие от WoS и Scopus, в РИНЦ нет проблемы с авторским множеством, однако есть другая – часть статей может быть не привязана к профилю автора. Анализ библиометрических показателей 10 самых цитируемых в РИНЦ белорусских авторов показал, что из 10 только 6, отмеченных символом «*», зарегистрированы в SCIENCE INDEX. Вполне вероятно, что сведения о публикациях и цитировании авторов, не прошедших регистрацию в РИНЦ, не полные.

Пищу для размышления сотрудникам и администрации УВО Беларуси дает и анализ количества зарегистрированных в SCIENCE INDEX авторов по вузам (таблица 3).

Улучшению представления научных результатов белорусских научных и образовательных организаций в РИНЦ могли бы способствовать следующие тактические шаги:

Таблица 3

Топ-10 учреждений высшего образования Беларуси по числу зарегистрированных в SCIENCE INDEX авторов

Название организации	Количество зарегистрированных авторов
Белорусский государственный медицинский университет	635
Гродненский государственный медицинский университет	443
Витебский государственный университет имени П. М. Машерова	294
Белорусская медицинская академия последипломного образования	207
Витебский государственный медицинский университет	199
Белорусский государственный университет	196
Витебская государственная академия ветеринарной медицины	131
Белорусский государственный технологический университет	64
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы	57
Белорусский национальный технический университет	48

1) обязательная регистрация каждого публикуемого сотрудника в SCIENCE INDEX;

2) активная работа авторов, прошедших регистрацию, со своими списками – выявление «непривязанных» статей, поиск своих статей в пристатейной литературе и пр.;

3) расширение ассортимента белорусских научных журналов на платформе elibrary.ru (как по названию, так и по глубине архивов).

С точки зрения реальных показателей цитируемости для авторов из белорусских научных и образовательных учреждений Google Scholar представляет больший интерес, чем WoS или Scopus, поскольку система индексирует массив публикаций, размещенных в институциональных репозиториях (на 01.06.2015 в OpenDOAR зарегистрировано 15 репозиториях УВО Беларуси, объем документов – более 146 тыс.), а также другие источники на русском языке (научные журналы открытого доступа, материалы конференций, препринты и др.). Вместе с тем следует отметить, что эта система до сих пор находится в стадии бета-версии, поэтому практически не может использоваться для официальных отчетов (лишь иногда ее включают как факультативную).

С целью получения данных о публикациях для оценки научной деятельности с помощью Google Scholar авторам необходимо создавать личный профиль в этой системе, который позволит также сохранять результаты поиска, следить за цитированием интересующих работ, отслеживать отдельные работы или творчество отдельных авторов.

Адрес системы – <http://scholar.google.ru/>. Сначала необходимо создать новый аккаунт в Google или войти в уже существующий. Заполнение формы регистрации в Google Scholar осуществляется в три шага:

- первый шаг – заполнение полей – имя, место работы, электронная почта для подтверждения, области интересов;
- второй шаг – работа со статьями – необходимо указать именно свои статьи в списке, автоматически предложенном системой, а также добавлять публикации самостоятельно;
- третий шаг – заполнение страницы профиля – установка параметров обновления профиля, загрузка фотографии и др.

Особо следует отметить функцию экспорта списка своих работ в другие системы идентификации авторов, как, например, ResearcherID и ORCID. В связи с этим авторам из белорусских научных и образовательных учреждений, чьи публикации размещены в институциональных репозиториях, мы рекомендуем сначала создавать персональные профили в Google Scholar, добавляя в них список собственных статей, а затем экспортировать их в другие системы идентификации авторов.

Преимущество Google Scholar как наукометрического инструмента заключается в максимальной

широте представленных материалов. К недостаткам можно отнести следующее: в нее не попадают сведения из закрытых источников и публикации, отсутствующие в электронном виде (или упоминания о таковых); нет гарантии в достоверности данных, добавленных в свой личный профиль самим автором.

Таким образом, обязательным условием при измерении и оценке научной деятельности библиметрическими методами являются корректность и полнота исходных данных. Необходимо учитывать существующие в наукометрических инструментах проблемы с идентификацией авторов и организаций. Игнорирование может привести к занижению реальных показателей публикационной активности и цитируемости как отдельных авторов, так и научных коллективов в целом.

Избежать ошибок и неточностей при индексировании публикаций научных и образовательных организаций, возможно, поможет строгая регламентация указания названия организации как места работы на административном уровне.

Регистрация в системах идентификации и регулярная работа автора со своим профилем позволят не только контролировать корректность представленных данных в различных наукометрических инструментах, но и улучшат видимость научных работ.

Особенностью современной научной коммуникации является формирование электронного научного пространства, а ее эффективность в большей мере зависит от активного освоения и использования учеными разных форм электронной научной коммуникации. В связи с появлением альтернативных цитированию способов оценки научных результатов с помощью альтернативных научных организациям и их сотрудникам следует принимать во внимание важность качественного присутствия: в блогосфере, социальных сетях, в системах идентификации авторов, библиографических менеджерах.

Список литературы

1. Руководство по наукометрии: индикаторы развития науки и технологии: монография / М. А. Акоев [и др.]; под ред. А. М. Акоева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 250 с.
2. Обновление инструкции для авторов научных журналов: метод. материалы / пер. с англ. А. В. Бажанова; под ред. А. Ю. Гаспаряна, О. В. Кирилловой. – СПб.: Сев.-Зап. ин-т упр. – фил. РАНХиГС, 2015. – 48 с.
3. Лейденский манифест для наукометрии [Электронный ресурс] / Ин-т всеобщ. истории РАН; пер. А. А. Исэрова. – Режим доступа: <http://www.igh.ru/about/news/1053/>.
4. Новиков, Д. А. Померяемся «Хиршами»? (Размышления о наукометрии) / Д. А. Новиков // Высшее образование в России. – 2015. – № 2. – С. 5–13.
5. Мазов, Н. А. Роль единых идентификаторов в информационно-библиографических системах / Н. А. Мазов, В. Н. Гуреев // Научно-техническая информация. Серия 1: Организация и методика информационной работы. – 2014. – № 9. – С. 32–37.

Тэхналогіі адукацыі

Система дистанционного дополнительного обучения школьников на факультете прикладной математики и информатики БГУ

В. В. Казаченок,

профессор кафедры компьютерных технологий и систем, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук профессор,

П. А. Мандрик,

декан факультета прикладной математики и информатики, кандидат физико-математических наук доцент; Белорусский государственный университет

Современные условия выдвигают перед учреждениями образования проблему подготовки самостоятельных, способных к самообучению, ответственных, обладающих коммуникативными навыками граждан.

Исследования, выполненные в разных странах, показали, что примерно 20–30 % детей могут достигать высокого уровня интеллектуального и творческого развития. И очень многое зависит от школы. Задача школы – поддержать ребенка и развить его способности, подготовить почву для того, чтобы эти способности были реализованы.

Большинство специалистов подтверждают, что основной характеристикой потенциала человека является не выдающийся интеллект, а внутренний мотив, движущий человеком. Учащимся очень важно почувствовать интерес к самостоятельной творческой работе, ощутить значимость результатов своей работы. Мотивация – один из факторов, который может стать «пусковым механизмом» для реализации скрытых возможностей и достижения выдающихся результатов в учебе, творческой и профессиональной деятельности.

Исследования доказали, что каждый ребенок наделен тем или иным типом одаренности. Принято различать интеллектуальный, академический, художественный, креативный, лидерский (или социальный), психомоторный (или спортивный) типы одаренности [1]. Задача преподавателя – распознать тип одаренности ребенка и найти методы, технологии и подходы для ее развития. Для этого преподавателям необходимо создать особую образовательную среду, которая бы в наибольшей степени способствовала развитию творческих способностей учащихся. Существующие средства и технологии позволяют это сделать.

Современной школе предстоит радикально обновиться, перейти к открытой учебной архитектуре, на деле обеспечить индивидуализацию работы учащихся. Все эти изменения уже начались.

Основная проблема связана с педагогическими аспектами использования возможностей информационной образовательной среды. Отвечая на современные техно-

логические вызовы активным применением новейших цифровых технологий (компьютера, видео, гипертекста, Интернета, мультимедиа), преподаватели по-прежнему используют подходы трансмиссионной модели обучения, в основе которой лежит передача знаний учащимся.

Появление технических средств обучения на базе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) без обновления содержания, методов и организационных форм образовательной работы больше повлияло на внешний вид классной комнаты (аудитории).

Это обновление оказалось подобным произошедшей когда-то замене гусиных перьев на металлические. И сегодня цифровые образовательные ресурсы редко поддерживаются новыми методами учебной работы, а когда это происходит, традиционная организация образовательного процесса препятствует их полноценному использованию.

Таким образом, предстоящий период развития общества знаменует собой качественное обновление образовательного процесса, возникновение новой модели массовой школы (новой школы), где классно-урочная система становится лишь одним из элементов образовательной системы [2].

В предстоящем десятилетии нас ожидает продолжающееся по всем направлениям ускоренное развитие средств ИКТ, проявляющееся в быстром обновлении и распространении всех видов цифровых устройств, в том числе мобильных, расширении спектра привычных сегодня способов общения с компьютером, распространении широкополосного Интернета, общедоступных центров хранения и обработки данных, «вычислений в облаке».

Складываются условия для появления учебных предметов нового поколения, которые ориентированы на достижение учащимися современных образовательных результатов, где органично представлены как знаниевый, так и деятельностный аспекты содержания образования, а учебная работа ориентируется на использование новых методов и организационных форм, включая:

- индивидуальную и групповую работу с цифровыми образовательными ресурсами, в том числе самоконтроль и отработку навыков;
- систематическую работу обучающихся в малых группах и взаимную оценку ими работы друг друга;
- обучение в профильных сетевых сообществах (интернет-обучение, сетевые проекты и т. п.);
- использование сетевых социальных сервисов для общения, совместную работу над текстами (в широком смысле слова) и ведение совместных архивов;

• подготовку и ведение личных портфелей учебных достижений [2–3].

Таким образом, чтобы каждый учащийся мог в полной мере реализовать свой потенциал и обеспечить достижение новых образовательных результатов, требуется переход на новую модель работы школы.

В этой новой школе произойдут изменения в учебной работе обучающегося:

- он сам будет определять (частично), что он будет делать, основываясь на представлениях о том, что он уже знает и что хочет узнать или сделать;
- самостоятельно определять и находить существенную часть информационных источников и ресурсов для своей учебной работы;
- учебная работа будет проходить в рамках различных учебных мероприятий, часть из которых будет инициирована, организована и проведена самими обучающимися;
- набор инструментов учебной деятельности будет включать инструменты, используемые профессионалами из разных областей: текстовые и графические редакторы, системы обмена сообщениями, виртуальные лаборатории, геоинформационные системы, цифровые измерительные приборы, синтезаторы и т. п.;
- большая часть учебной работы будет выполняться совместно с одноклассниками, в рамках малых групп.

В настоящее время растет интерес к таким неформальным направлениям в образовании, как онлайн-обучение, наставничество и независимые самостоятельные исследования. И представление об учебной среде как пространстве, где обучающиеся учатся («классная комната»), расширилось до междисциплинарных сообществ, поддерживающихся информационными технологиями, участники которых занимаются, общаются и сотрудничают виртуально. Такое изменение концепции учебной среды имеет явные последствия для образовательных учреждений.

Например, с развитием компьютерных технологий появилась возможность для реализации в образовательных учреждениях модели смешанного обучения, которая является принципиально новым подходом к организации учебного процесса.

Модель смешанного обучения включает в себя набор различных учебных методик, которые интегрируют и методы обучения под руководством преподавателя, и методы самостоятельной работы обучающихся над индивидуальными и групповыми заданиями с активным использованием Интернета как средства для коммуникации и поиска нужной информации. Сегодня дистанционные технологии в образовании являются одним из самых важных результатов инновационной работы.

Следует отметить, что в связи с дифференциацией образования ученики сельских школ не имеют тех возможностей, которые предоставляет их сверстникам город. Поэтому при факультете прикладной математики и информатики БГУ функционирует очно-заочная школа по математике и информатике [4–5].

За пятнадцать лет существования школы в ней прошли обучение более 20 тыс. учащихся из Беларуси и стран СНГ.

Основные направления обучения учащихся 5–11-х классов учреждений общего среднего образования:

- специальности: математика, информатика;
- формы обучения: очно-заочная, заочная, дистанционная;
- уровни обучения: базовый курс, факультативный курс.

Заочная форма обучения на первом этапе позволяет охватить максимально возможное количество учащихся учреждений общего среднего образования, дает возможность привлечь для обучения школьников наиболее квалифицированный профессорско-преподавательский состав БГУ. На этом этапе учащимся, зачисленным в школу, высылаются контрольные работы и методическая литература. По учебному плану ученики 5–11-х классов в течение полугодия выполняют 3–4 контрольные работы. При разработке заданий учитывается различный уровень подготовки школьников: подбираются задачи различной сложности, чтобы решение контрольных работ было интересным для всех.

На втором, очном, этапе обучения лучшие ученики очно-заочной школы участвуют в различных интеллектуальных мероприятиях, проводимых факультетом прикладной математики и информатики БГУ: олимпиадах по математике и информатике, республиканских турнирах юных математиков и т. п. Здесь школьники в непосредственном контакте друг с другом и преподавателями БГУ знакомятся с новыми задачами и оригинальными приемами их решения.

Современные системы дистанционного обучения позволяют работать с каждым учащимся индивидуально, подстраиваясь под его особенности.

В то же время анализ дистанционных систем обучения математике показал, что различные системы, использующие возможность автоматического контроля усвоения материала, осуществляют его наиболее простыми средствами: это или выбор правильного ответа из множества заданных, или получение ответа в форме, допускающей сравнение с эталоном. Такой подход, естественно, сужает класс задач, предлагаемых для самостоятельного решения, что недопустимо при углубленном изучении предмета. Поэтому необходимо внедрение систем дистанционного обучения, которые проводят контроль усвоения материала более эффективными методами, чем указанные выше. На основе детального анализа возможностей подобных функционирующих систем и опыта эксплуатации на факультете прикладной математики и информатики БГУ разработана архитектура многофункциональной системы дистанционного интернет-обучения математике (далее – Система) [6].

Система построена на основе клиент-серверной технологии. Серверная часть обеспечивает функционирование баз данных, администрирование, автоматизированную проверку контрольных работ; клиентская часть дает возможность пользователю на удаленном компьютере просматривать информационный материал, вводить и отправлять на проверку решения задач, знакомиться с таблицами результатов как по конкретной работе, так и в целом за всю историю обучения.

Подсистема хранения данных включает базу контрольных заданий и базу учеников. Для обеспечения возможности пополнения баз данных разработан веб-интерфейс, позволяющий в оперативном режиме корректировать данные. Естественно, система администрирования обеспечивает разграничение прав доступа к базам данных.

База контрольных заданий содержит следующие основные сведения: формулировка задания, уровень, код контрольной работы, в которой задание было в последний раз использовано. При описании формулировки задания описывается формат – простой текстовый либо с вкраплением формул, задающих уравнение, и т. п., либо содержащий рисунок (со ссылкой на соответствующий файл), либо комбинированный. Информация о задании включает также правильный формат ответа и собственно ответ (форматы ответов перечислены ниже), текст комментария к решению для задач, предназначенных для самопроверки, а также варианты корректных и ошибочных ответов, если задача предназначена для тестирования. Некоторые задачи сопровождаются одной или двумя подсказками. Однако открытие каждой подсказки фиксируется контролирующей системой. Одной из важных составляющих при описании задачи является возможная максимальная оценка (количество баллов) и частичная оценка за неполное решение или использование подсказок. Баллы служат основой для выставления общей оценки за контрольную работу и для перевода на следующий уровень обучения. В базе имеется также информация о комплектации контрольных работ, в том числе: из каких заданий состоит, дата отсылки на сервер, последняя дата приема решений и др.

База учеников содержит основные сведения об учениках (фамилию и имя, адресные данные, данные об учреждении образования и о классе, в котором учится ученик, уровень обучения в заочной школе и др.), которые вносятся при их регистрации. Второй составной частью базы является информация об успехах ученика в ходе его обучения: здесь хранятся сведения о всей истории обучения – оценки по отдельному заданию каждой контрольной работы, даты присылки решений, количество попыток решения той или иной задачи и т. д.

Взаимодействие между основными составляющими баз данных обеспечивается управляющей частью Системы. В состав управляющей подсистемы входят: блок администрирования, информационно-обучающий блок, блок обеспечения интерактивного общения «ученик – учитель», блок автоматизированного контроля, а также набор специализированного программного обеспечения для обеспечения ввода, интерпретации, вычисления и оценки математического выражения.

В блок администрирования входят следующие подсистемы:

- подсистема стандартных пользовательских функций (регистрация, вход/выход из системы, изменение анкетных данных и пароля);

- подсистема ведения реестра пользователей (введение информации о новом пользователе, корректировка параметров, удаление);

- подсистема администрирования тестов и контрольных заданий (обеспечение создания и пополнения базы заданий и контрольных работ).

Основой информационно-обучающего блока Системы является набор методических разработок, включающих объяснение нового материала, примеры решения типовых задач, задачи для самоконтроля, а также разбор решений контрольных работ. Материал, составляющий ядро информационного блока, отражает опыт преподавателей факультета прикладной математики и информатики БГУ при подготовке заданий для очно-заочной школы [7–9].

Информационный блок Системы построен достаточно традиционно для веб-ориентированных обучающих систем: все учебные материалы оформлены в виде гипертекста, обеспечивающего возможность перехода от одного фрагмента учебного материала к другому по требованию пользователя. Учащемуся предоставляется возможность в интерактивном режиме решить одну-две задачи для самоконтроля, предназначенные для закрепления материала. При проверке решения такой задачи подключается тестирующий блок Системы в минимальном объеме, т. е. проводится тестирование с выборочным ответом. Приводится также комментарий, содержащий подсказку или правильное решение этих задач.

Блок обеспечения интерактивного общения «ученик – учитель» обеспечивает возможность проведения консультаций с преподавателями в реальном времени. Общение обеспечивается наличием форума и электронной почтой.

Более подробно остановимся на описании оригинальной подсистемы автоматизированной проверки контрольных работ.

Сегодня большинство тестирующих систем, как указывалось выше, построено по принципу выбора из имеющихся вариантов ответа либо сравнения ответа с эталонным образцом. Но для всестороннего контроля знаний по математике этого недостаточно. Кроме того, сложность анализа ответа ученика, данного в свободной форме, соизмерима со сложностью анализа естественного языка, а эта проблема является нетривиальной даже для современного состояния кибернетики и теории искусственного интеллекта.

При разработке системы автоматической проверки контрольных работ мы исходили из следующих положений. Область нашего исследования – математика, и при формировании пакета заданий необходимо использовать те возможности формализации, которые предоставляет математический аппарат. Математические задачи, особенно школьного уровня, обладают довольно ограниченным перечнем форматов (например, число, числовое выражение, которое требуется сначала вычислить и только затем сравнить с эталоном; параметрическое выражение, где вместо чисел

Взаимосвязь типа эмоционального интеллекта со специальностью и статусом в системе профессиональной деятельности

И. Н. Андреева,

кандидат психологических наук доцент,
Полоцкий государственный университет

Профессиональная подготовка специалистов становится предметом пристального внимания исследователей, что обусловлено, в частности, интенсификацией условий труда. Возрастание конкуренции и ответственности на рабочем месте при отсутствии своевременных возможностей для релаксации приводит к повышению частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок, на что индивид реагирует переживаниями тревожности, беспомощности, тоски и отчаяния, дезадаптивным поведением и снижением производительности труда. В этой связи в современной психологии возрастает интерес к исследованиям эмоционального интеллекта (ЭИ) – совокупности ментальных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, который справедливо рассматривается как один из ключевых факторов стрессоустойчивости и ментального здоровья, поскольку подразумевает гармоничное соотношение между эмоциональными и когнитивными процессами.

Перспективными в последнее время становятся исследования эмоционального интеллекта как внутреннего ресурса личности, детерминирующего успешность человека в профессиональной сфере. Развитый эмоциональный интеллект особенно важен для специалистов, работающих в системе «человек – человек» с повышенной интенсивностью коммуникации. Представители «помогающих» профессий в своей деятельности, помимо профессиональных знаний, умений и навыков, в значительной мере используют свою личность, являясь своего рода «эмоциональными донорами», что способствует появлению профессиональных деформаций.

Для специалиста в области практической психологии важным условием эффективности деятельности являются его эмоционально-когнитивные особенности психической организации личности, способствующие безусловному позитивному принятию, эмпатическому пониманию и конгруэнтности, которая понимается как развитая способность точно осознавать и адекватно передавать в поведении собственные чувства и переживания. Эмоциональный интеллект рассматривается как фактор успешности учебной деятельности студентов-психологов, развития их профессионально важных качеств, в частности, снижения тревожности и повышения стрессоустойчивости и в дальнейшем повышения их конкурентоспособности в качестве практикующих специалистов. Отмечаются недостаточность и необходимость развития эмоционального интеллекта у будущих психологов.

В исследованиях эмоционального интеллекта как фактора эффективности педагогической деятельности получены противоречивые данные. С одной стороны, показано, что эффективная деятельность педагога требует высокого уровня эмоционального интеллекта, который рассматривается как составляющая профессиональной компетентности педагога, как личностная детерминанта достижения им профессионального мастерства, как стимул для творческого поиска, развития профессионально-личностного потенциала, как средство адаптации к педагогической деятельности, фактор сохранения эмоциональной устойчивости и профилактики профессиональных деформаций. С другой стороны, между эмоциональным интеллектом и качеством преподавания не обнаружено значимых взаимосвязей [9]. На основании результатов отдельных исследований (в частности [6]) можно предполагать неоднозначное влияние компонентов ЭИ на эмоциональное выгорание у педагогов: развитие одних из них снижает выраженность указанного синдрома, другие же компоненты его усиливают.

Хотя профессия инженера и не предполагает центриацию на человеке, развитый эмоциональный ин-

теллект способен обеспечить фасилитативные процессы в предметной деятельности, во взаимодействии с коллегами по работе и потребителями, высокий статус среди сотрудников. В процессе подготовки отечественных инженеров важность развития эмоционального интеллекта до сих пор не учитывается. Поскольку гуманитарная составляющая технического образования с каждым годом уменьшается, эмоциональными знаниями будущие специалисты вынуждены овладеть в основном на интуитивном уровне, что приводит к тому, что, по данным Н. Е. Ширинской (2011), будущие инженеры не склонны использовать эмоциональную информацию и располагают достаточно низким уровнем способностей к управлению эмоциями и их распознаванию.

Исследователи эмоционального интеллекта вплотную подошли к определению его специфики в различных областях профессиональной деятельности (у студентов и специалистов психологических, педагогических и технических специальностей; у студентов, получающих образование по творческим специальностям, и у представителей творческих профессий: литераторов, музыкантов и художников, профессиональных писателей, композиторов, режиссеров театра и кино, менеджеров). При этом остаются неизученными типологические особенности эмоционального интеллекта у представителей различных профессий, что и обусловило актуальность нашего исследования.

В соответствии с интегративной моделью эмоционального интеллекта мы выделяем четыре типа эмоционального интеллекта субъекта деятельности: два инструментальных (опытный и стратегический) и два индивидуально-личностных (межличностный и внутриличностный). Опытный ЭИ включает распознавание и выражение эмоций и фасилитацию мышления, т. е. способности к распознаванию, выражению и использованию эмоциональной информации без обязательного ее понимания, а стратегический – понимание эмоций и управление ими без обязательного хорошего

восприятия эмоций или полного их переживания [10]. Межличностный ЭИ (МЭИ) представляет собой способности к пониманию чужих эмоций и управлению ими, внутриличностный (ВЭИ) – способности к пониманию собственных эмоций и управлению ими [5]. Цель нашего исследования – определить характер взаимосвязей типа эмоционального интеллекта со специальностью и статусом в системе профессиональной деятельности.

В качестве испытуемых выступили студенты и специалисты психологических, педагогических и технических специальностей (всего 1170 человек). В процессе эмпирического исследования использовались методы тестов и опроса. Практическая реализация эмпирических методов осуществлялась на основе применения батареи методик в следующем составе:

- тест MSCEIT V 2.0 Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо (адаптация И. Н. Андреевой) [1; 10];
- опросник ЭмИн Д. В. Люсина [5];
- тест Д. В. Ушакова – О. И. Ивановой для изучения эмоциональной креативности [3];
- опросник эмоциональной креативности Дж. Эверилла (ECI) (адаптация И. Н. Андреевой) [2];
- опросник структуры темперамента В. М. Русалова [7];
- 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С) (адаптация А. Н. Капустиной, Л. В. Мургулец и Н. В. Чумаковой) [4];
- методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптация А. К. Осницкого) [8].

Проверялось предположение о том, что тип эмоционального интеллекта взаимосвязан со статусом в системе профессиональной деятельности и со специальностью. С целью проверки указанной гипотезы использовался логлинейный анализ, в ходе которого исследовались переменные «специальность» (психолог, педагог, ИТР, т. е. специалист с высшим техническим образованием), «статус в системе профессиональной

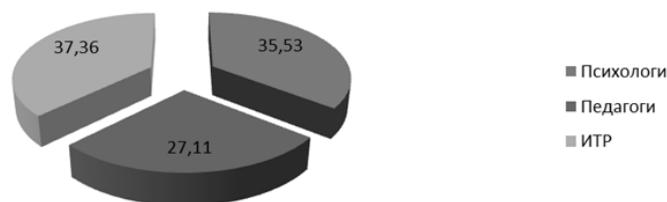


Рис. 1. Процентное соотношение представителей психологических, педагогических и технических специальностей среди испытуемых с высоким уровнем опытного ЭИ

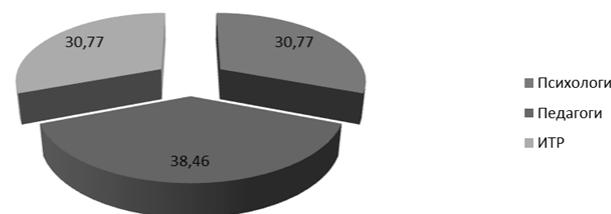


Рис. 2. Процентное соотношение представителей психологических, педагогических и технических специальностей среди испытуемых с низким уровнем опытного ЭИ

деятельности» (студент, специалист) и «опытный тип ЭИ». В процесс логлинейного анализа последовательно были включены все типы ЭИ.

Результаты логлинейного анализа переменных «специальность», «статус в системе профессиональной деятельности», «опытный тип ЭИ» представлены на рис. 1 и 2.

Установлено, что наиболее удачными являются модели [2 1] и [3 1] ($\chi^2 = 0,299$, $df = 3$, $p = 0,9601$). Это означает, что обнаружены эффекты связи переменных: 1) «статус в системе профессиональной деятельности» и «специальность»; 2) «опытный тип ЭИ» и «специальность».

Анализ процентного соотношения индивидов с высоким уровнем опытного ЭИ (рис. 1) позволяет заключить, что среди них больше всего студентов и специалистов с техническим образованием и меньше всего – с педагогическим. Преобладание индивидов с высоким опытным ЭИ среди представителей технических специальностей объясняется спецификой обучения и деятельности в системе «человек – техника».

Среди индивидов с низким уровнем опытного ЭИ (рис. 2) больше всего школьных учителей и студентов педагогических специальностей и меньше всего студентов и специалистов психологических и технических специальностей, которые в выборке испытуемых с низким уровнем опытного ЭИ представлены в равной мере.

Результаты логлинейного анализа переменных «специальность», «статус в системе профессиональной деятельности», «стратегический тип ЭИ» представлены на рис. 3 и 4.

Установлено, что наиболее удачной является модель [3 2 1] ($\chi^2 = 0$, $df = 0$, $p = 1$). Это означает, что обнаружен эффект связи переменных «специальность», «статус в системе профессиональной деятельности» и «стратегический тип ЭИ».

Наибольшее процентное соотношение индивидов с высоким уровнем стратегического ЭИ (рис. 3) обнаружено у представителей психологических специальностей: данная тенденция наблюдается и у студентов,

и у специалистов, и по выборке в целом. Среди обучающихся с высоким уровнем стратегического эмоционального интеллекта несколько больше студентов технических специальностей, нежели педагогических; такая же тенденция сохраняется при сопоставлении выборок педагогов и ИТР в целом. В выборке специалистов с высоким уровнем стратегического ЭИ школьные учителя и специалисты с высшим техническим образованием представлены в равной мере, при этом их меньше, чем психологов.

Преобладание представителей психологических специальностей среди индивидов с высоким уровнем стратегического ЭИ объясняется спецификой профессионального обучения и деятельности в указанной сфере: в процессе обучения и осознанной практики психологи целенаправленно развивают способности к пониманию эмоций и управлению ими. При этом понимание и управление эмоциями может осуществляться у данной категории специалистов на уровне навыка и не требует обязательного хорошего восприятия или полного их переживания, т. е. у психологов происходит преимущественное развитие стратегического ЭИ.

В выборке студентов с низким уровнем стратегического ЭИ (рис. 4) наибольшее процентное соотношение обнаружено у представителей психологических специальностей, наименьшее – у будущих педагогов. В выборке специалистов, а также среди всех сопоставляемых категорий испытуемых наибольший процент индивидов с низким ЭИ наблюдается у педагогов, наименьший – у практикующих психологов. Процентное соотношение индивидов с низким уровнем стратегического ЭИ в выборках студентов и специалистов в целом приблизительно одинаковое.

Результаты логлинейного анализа переменных «специальность», «статус в системе профессиональной деятельности», «межличностный тип ЭИ» представлены на рис. 5 и 6. Установлено, что наиболее удачной является модель [3 2 1] ($\chi^2 = 0$, $df = 0$, $p = 1$). Это означает, что обнаружен эффект связи переменных «специальность», «статус в системе профессиональной деятельности» и «межличностный тип ЭИ».

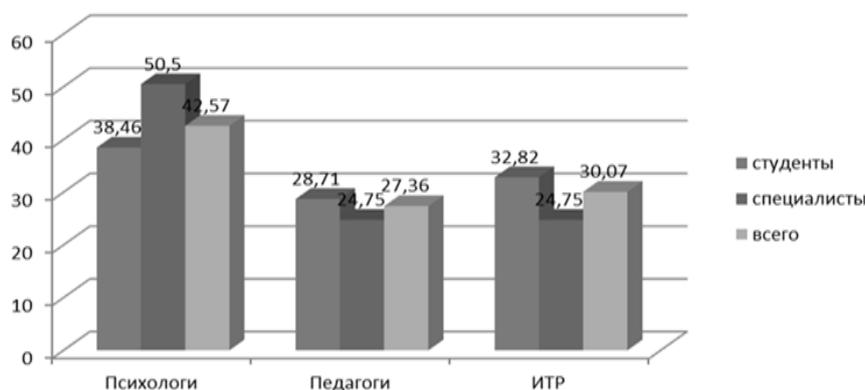


Рис. 3. Процентное соотношение представителей психологических, педагогических и технических специальностей среди испытуемых с высоким уровнем стратегического ЭИ

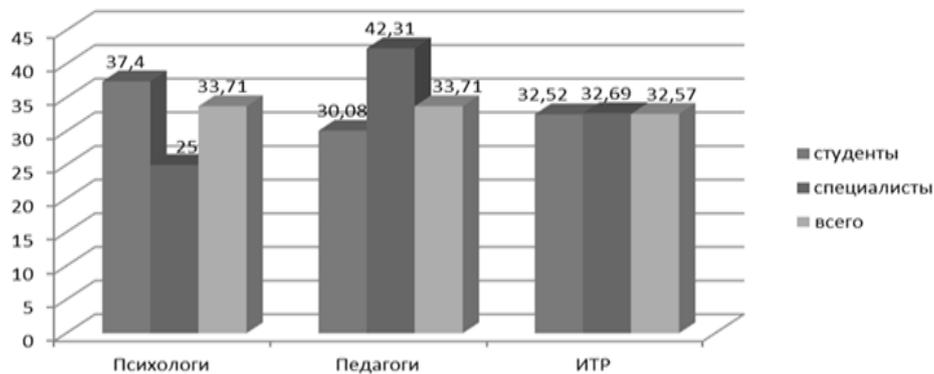


Рис. 4. Процентное соотношение представителей психологических, педагогических и технических специальностей среди испытуемых с низким уровнем стратегического ЭИ

Наибольшее процентное соотношение испытуемых с высоким уровнем МЭИ (рис. 5) отмечается у будущих педагогов, наименьшее – у психологов. Складывается впечатление, что педагогические специальности выбирают индивиды, которые успешно понимают чужие эмоции и управляют ими. Будущие психологи, напротив, испытывая проблемы в понимании и управлении чужими эмоциями, выбирают обучение данной специальности как панацею, в том числе и от существующих трудностей.

У специалистов наблюдается противоположная картина: наибольший процент испытуемых с высоким уровнем МЭИ обнаружен у психологов, наименьший – у педагогов. Среди сравниваемых категорий испытуемых преобладание индивидов с высоким уровнем МЭИ обнаружено у практикующих психологов, наименьшая выраженность – у специалистов педагогических специальностей. Среди выборок, включающих специалистов и студентов в целом, небольшое преобладание индивидов с высоким уровнем МЭИ наблюдается у представителей педагогических специальностей.

Наименьшее процентное соотношение индивидов с низким уровнем МЭИ (рис. 6) обнаружено у представителей психологических специальностей, что ха-

рактерно и для студентов, и для специалистов, и по выборке в целом. Среди студентов наибольший процент испытуемых с низким уровнем МЭИ наблюдается у представителей технических специальностей. В выборке специалистов с низким уровнем МЭИ школьные учителя и специалисты с высшим техническим образованием представлены приблизительно в равной мере, при этом их больше, чем психологов. Наименьший процент индивидов с низким уровнем МЭИ обнаружен в общей выборке представителей психологических специальностей, наибольший – среди студентов и специалистов технических специальностей.

Преобладание индивидов с высоким МЭИ и наименьшее процентное соотношение индивидов с низким МЭИ у специалистов-психологов может объясняться спецификой их деятельности в системе «человек – человек», способствующей пониманию чужих эмоций и управлению ими. Наибольшее процентное соотношение индивидов с низким МЭИ, характерное для студентов и специалистов технических специальностей, также объясняется спецификой их обучения (в частности, небольшим объемом гуманитарных дисциплин) и деятельности (в большей мере с техникой, нежели с людьми).

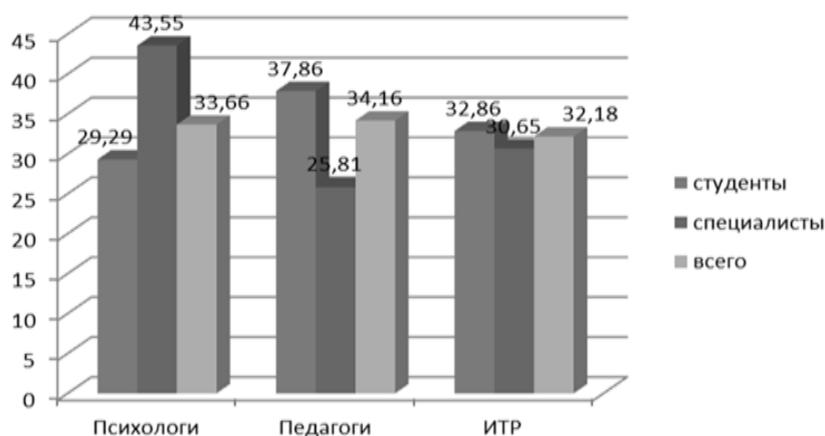


Рис. 5. Процентное соотношение представителей психологических, педагогических и технических специальностей среди испытуемых с высоким уровнем межличностного ЭИ

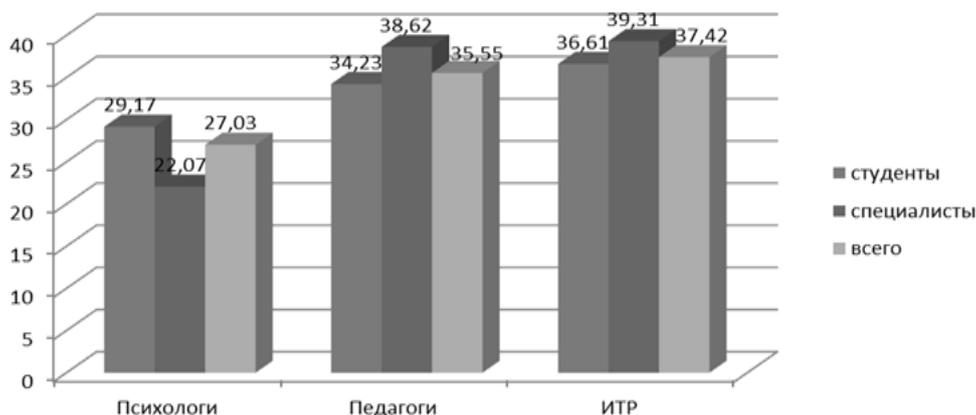


Рис. 6. Процентное соотношение представителей психологических, педагогических и технических специальностей среди испытуемых с низким уровнем межличностного ЭИ

Однако возникают вопросы, почему индивиды с высоким опытным, стратегическим и межличностным интеллектом наименее представлены в выборке педагогов; почему наибольшее процентное соотношение индивидов с низкими показателями указанных видов ЭИ характерно для данной выборки специалистов, ведь они, как и психологи, также имеют непосредственное отношение к деятельности в системе «человек – человек».

В исследовании А. В. Ракицкой [6] установлено, что высокоразвитый ЭИ у педагогов в определенной мере способствует развитию эмоционального выгорания. В частности, для эмоционального интеллекта педагога с синдромом эмоционального выгорания в фазе истощения характерны способность дифференцировать и осознавать свои эмоциональные переживания, эмоциональная осведомленность, склонность к эмпатии. Эмоциональная осведомленность педагога обуславливает переживание им чувства «загнанности в клетку». В свою очередь отличительной особенностью ЭИ педагога с синдромом эмоционального выгорания в фазе истощения является снижение способности к управлению своими эмоциями. Таким образом, низкие показатели понимания эмоций у специалистов педагогических специальностей выступают как средство психологической защиты от синдрома эмоционального выгорания, в то время как низкий уровень управления эмоциями свидетельствует о наличии выгорания в фазе истощения, характерного для большинства педагогов, продолжительное время работающих в школе.

Результаты логлинейного анализа переменных «специальность», «статус в системе профессиональной деятельности», «внутриличностный тип ЭИ» представлены на рис. 7 и 8. Установлено, что наиболее удачной является модель [3 2] ($\chi^2 = 10,443$, $df = 8$, $p = 0,2353$). Иными словами, обнаружен эффект связи переменных «статус в системе профессиональной деятельности» и «внутриличностный ЭИ».

На рис. 7, 8 отражено, что большинство индивидов как с высоким, так и с низким уровнем ВЭИ – студенты. Это может объясняться преобладанием студентов над специалистами в общей выборке. Однако следует отметить, что среди индивидов с высоким уровнем ВЭИ специалистов больше, чем среди индивидов с низким его уровнем, в то время как у студентов имеет место обратная тенденция. Очевидно, что развитие ВЭИ зависит не столько от специальности, сколько от уровня профессиональной и личностной зрелости индивида.

Таким образом, установлено, что выраженность опытного ЭИ взаимосвязана со специальностью. Среди индивидов с высоким уровнем опытного ЭИ преобладают представители технических специальностей и менее всего представлены студенты и специалисты с педагогическим образованием. Среди индивидов с низким уровнем опытного ЭИ отмечается преобладание школьных учителей и студентов педагогических специальностей, при этом менее всего представлены студенты и специалисты психологических и технических специальностей.

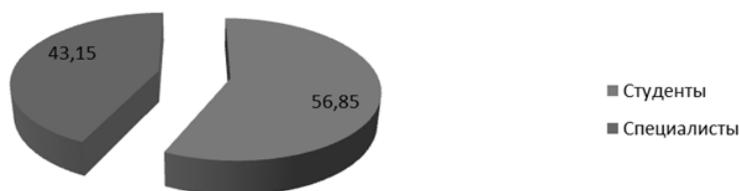


Рис. 7. Процентное соотношение студентов и специалистов среди испытуемых с высоким уровнем внутриличностного ЭИ

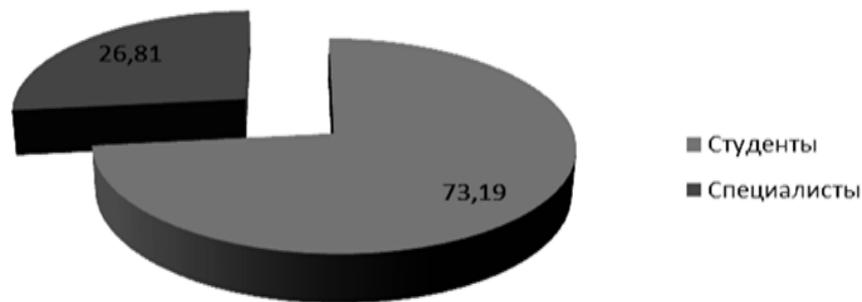


Рис. 8. Процентное соотношение студентов и специалистов среди испытуемых с низким уровнем внутриличностного ЭИ

Выраженность стратегического и межличностного ЭИ взаимосвязана со статусом индивида в системе профессиональной деятельности и со специальностью. Среди испытуемых с высоким уровнем стратегического ЭИ преобладают студенты и специалисты психологических специальностей. Среди студентов с низким уровнем наиболее представлены будущие психологи, наименее – будущие педагоги. В выборке специалистов с низким уровнем ЭИ преобладают педагоги, наименее – практикующие психологи.

Наибольшее процентное соотношение испытуемых с высоким уровнем МЭИ среди студентов отмечается у будущих педагогов, наименьшее – среди будущих психологов. У специалистов наблюдается обратная тенденция. Преобладание испытуемых с низким уровнем МЭИ среди студентов наблюдается у представителей технических специальностей, в выборке специалистов – у школьных учителей и специалистов с высшим техническим образованием. В то же время наименьшая представленность индивидов с низким уровнем МЭИ обнаружена у представителей психологических специальностей, что характерно и для студентов, и для специалистов, и по выборке в целом.

Выраженность ВЭИ взаимосвязана со статусом в системе профессиональной деятельности и опосредованной им профессиональной и личностной зрелостью. Среди индивидов с высоким уровнем ВЭИ специалистов в процентном отношении больше, чем среди индивидов с низким его уровнем, в то время как среди респондентов с низким уровнем ВЭИ больше студентов, чем среди индивидов с его высоким уровнем.

Аннотация

В статье проанализирована взаимосвязь типа эмоционального интеллекта (ЭИ) со специальностью и статусом в системе профессиональной деятельности у студентов и специалистов психологических, педагогических и технических специальностей. Установлено, что выраженность опытного ЭИ взаимосвязана со специальностью, стратегического и межличностного ЭИ – со статусом индивида в системе профессиональной деятельности и со специальностью, внутриличностного ЭИ – со статусом в системе профессиональной деятельности и опосредованной им профессиональной и личностной зрелостью.

Summary

The article analyzes the relationship of the type of emotional intelligence (EI) with the specialty and the status in the system of professional work at students and professionals of psychological, pedagogical and technical specialties. It was found that the intensity of experienced emotional intelligence correlated with a specialty, strategic and interpersonal EI – with the status of the individual in the professional activity and with a specialty, intrapersonal intelligence – with the status in the professional activity and mediated their professional and personal maturity.

Список литературы

1. Андреева, И. Н. Адаптация теста эмоционального интеллекта MSCEIT V 2.0 на белорусской выборке / И. Н. Андреева // Психологический журнал. – 2012. – № 1–2. – С. 66–80.
2. Андреева, И. Н. Адаптация опросника эмоциональной креативности (ЕСК) / И. Н. Андреева // Психологический журнал. – 2011. – № 1–2. – С. 75–81.
3. Валуева, Е. А. Эмпирическая верификация модели соотношения предметных и эмоциональных способностей / Е. А. Валуева, Д. В. Ушаков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 2. – С. 103–110.
4. Лучшие психологические тесты / сост. М. В. Оленникова. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2010. – 639 с.
5. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИ / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
6. Ракицкая, А. В. Эмоциональный интеллект педагогов с синдромом эмоционального выгорания / А. В. Ракицкая // Технологии информатизации и управления: сб. науч. ст. / редкол.: П. А. Мандрик [и др.]. – Минск: БГУ, 2009. – С. 319–322.
7. Русалов, В. М. Опросник структуры темперамента: метод. пособие / В. М. Русалов. – М.: Изд-во Ин-та психологии АН СССР, 1990. – С. 4–10.
8. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Психотерапия, 2009. – С. 193–197.
9. Corcoran, R. P. Does emotional intelligence predict student teachers' performance? / R. P. Corcoran, R. Tormey // Teaching and Teacher Education. – 2013. – Vol. 35. – P. 34–42.
10. Mayer, J. D. Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). User's Manual / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. – Toronto: Multi-Health Systems, 2002. – 110 p.

Здоровье как критерий личностно- профессионального развития педагога*

Г. В. Вержибок,

доцент кафедры психологии,
кандидат психологических наук доцент,
Минский государственный лингвистический
университет

Изменения, происходящие в социокультурной (экономической, идеологической, политической, духовной) жизни, убедительно показывают, что кризисные явления в обществе невозможно преодолеть без решения проблем субъектов образовательной среды. Работа педагога выступает в качестве сложной, активно преобразующей, творческой профессиональной деятельности, а здоровье как экономический фактор в системе конкуренции и выживания предусматривает сохранение в образовании профессионалов высокого уровня, определяет стабильность результатов их труда, смену психологических установок на здоровье как на социально-экономическое благополучие. Все это предполагает усиление межпредметных связей [1, с. 118].

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 02.11.2015.

* Статья подготовлена в рамках совместного российско-белорусского проекта при поддержке РГНФ № 15-26-01004/15 – БРФФИ № Г15Р-039.

Профессиональное здоровье рассматривается как:

- определенный уровень характеристик здоровья специалиста, отвечающий требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающий ее высокую эффективность на основе использования личного адаптационного потенциала (А. Г. Маклаков, 1996);

- способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность труда и развитие личности учителя в условиях протекания профессиональной деятельности [1, с. 117].

Успешность педагогической деятельности во многом зависит не только от того, как учитель умеет координировать свое поведение, поступки, высказывания, эмоции и чувства, но и от состояния физического, духовного и социального благополучия. Центральным пунктом является вопрос о функциональных состояниях и, соответственно, оценке функциональных резервов (В. А. Пономаренко, В. В. Власов).

Между тем современное состояние и тенденции в профессиональном образовании характеризуются противоречивыми явлениями. С одной стороны, повышаются требования к профессионализму и компетентности как необходимости постоянного личностного и профессионального развития, с другой – происходит усиление разнородности жизненных ценностей, отмечаются депрофессионализация, неостребованность на рынке труда определенных групп (Л. В. Карпушина, 2004). Профессиональная деятельность учителей протекает в сложных и противоречивых условиях, порой их интересы не совпадают с запросами ряда других социальных групп. Положение учителей в обществе оказывает прямое влияние на все характеристики их статуса и на их видение профессиональных и жизненных перспектив. Имеют место различия интересов и в среде самих педагогических работников, что проявляется:

- в расхождениях между культурным уровнем и уровнем компетентности, отвечающим профессиональному статусу, и реальными возможностями, которые предоставляет общество педагогу для их достижения;
- в неготовности значительной части учителей и трудностях, связанных с адаптацией к нынешним социально-экономическим условиям;
- в несовпадении между профессионализмом, понимаемым в традиционном ключе (знания, умения, навыки), и новым содержанием образования с уже иными стандартами качества подготовки и преподавания;
- в разрыве между уровнем материального обеспечения и возможностями для свободной, творческой педагогической деятельности [2, с. 64].

Как известно, стрессогенные факторы окружающей среды, особенности жизни приводят к эмоциональному напряжению, которое становится одним из условий развития различных заболеваний. В качестве стресс-факторов называются увеличение рабочих целей, конкуренция, организационные изменения, не-

хватка времени, страх потерять работу, непрерывное технологическое развитие, противоречивые запросы (М. McNugh, 1997), компьютеризация (М. Myers, 2000), наличие неопределенности (J. M. Yunus, A. J. Mahajar, 2011).

Профессиональный стресс связан как с организационными проблемами (прогулы, высокая текучесть кадров, низкая производительность работы), так и со снижением продуктивности самой деятельности (N. Caverley, 2005). Когда требования (внутренние и внешние) постоянно преобладают над ресурсами (внутренними и внешними), у человека нарушается состояние равновесия, происходят изменения в поведении, мышлении, чувствах. Стресс на рабочем месте приводит к возникновению дисфункционального поведения, провоцирует несчастные случаи и ошибки на рабочем месте, злоупотребление алкоголем (А. Т. Manshog, R. Fontaine, S. C. Chong, 2003), риски здоровья работников и успеха организации (А. Noblet, J. Rodwell, D. McWilliams, 2002), представляет собой основную проблему профессиональной безопасности и организационного благополучия (S. Williams, L. Cooper, 1995).

Сложная и многогранная деятельность учителя всегда отличалась высокой нервно-психической напряженностью и социальной ответственностью. Установлено, что профессиональный стресс у учителей возникает в пяти областях: ролевое поведение (перегрузка, конфликт, неоднозначность), поддержка руководителя, проблемы дисциплины обучающихся, удовлетворенность работой и жизнью (Т. S. Ho Janice, 1996). Многочисленные стрессогенные факторы приводят к раздражительности и склонности обвинять других в ситуациях, в которых они участвуют (N. A. Redo, 2009), возникновению психосоматической патологии у 70–90 % педагогов (С. Г. Ахмерова, 2001; М. Т. Громкова, 2005; Н. А. Литвинов, 2004). Так, выявлена связь между депрессивным симптомом и удовлетворенностью работой у учителей – молодых специалистов (I. S. Schonfeld, 2000). С увеличением педагогического стажа происходит нарастание психопатологических состояний невротического или психопатического характера (А. В. Осницкий, 2001). Учитель вынужден постоянно контролировать ситуацию, «демонстрировать» уверенное состояние, даже если в действительности он его не испытывает. Недостаточная сформированность регуляторных механизмов высшего уровня приводит к тому, что учитель остается объектом внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъекта собственной жизни [1, с. 117].

Анализируя динамику представленности педагогических ситуаций в структуре профессионального опыта, обнаружено, что наиболее подверженным деструкции оказался коммуникативный компонент деятельности. Консервация ситуаций наблюдается в гностическом и проектировочном компонентах (определение соответствия своей системы работы поставленным целям). Деструктивные изменения неявно представлены в конструктивном компоненте (про-

гноз возможных вариантов изменения хода урока) и не выявлены в организационном компоненте, что свидетельствует об устоявшемся алгоритме организационной деятельности и поэтому не имеет субъективной значимости для педагогов [3, с. 105].

Желание «выжить» благодаря профессионализму у учителей присутствует, однако в понимании ими критериев профессионализма остается немало традиционного, противоречивого и декларативного [2, с. 75]. По мере формирования опыта личность начинает ранжировать ситуации профессиональной деятельности и отказываться от психологически не комфортных. Наполнение личностным смыслом профессиональных ситуаций порождает их селекцию и закрепляет выполнение одних ситуаций в ущерб другим. Наиболее ярко это проявляется в пристрастии одних педагогов к ситуациям взаимодействия, других – к проектированию урока, третьих – к познанию преподаваемого предмета [3, с. 97].

Однако и у самих педагогов еще не в полной мере сформированы ценностно-смысловые установки на сохранение здоровья, недостаточно развито чувство ответственности за состояние своего здоровья в качестве неотъемлемой части общекультурного развития, профессионального и жизненного долголетия. Слабая осознанность учительством ценности собственного здоровья и здоровья учащихся, неудовлетворительный уровень владения здоровьесберегающими технологиями в индивидуальной жизнедеятельности и в образовательном процессе свидетельствуют о дефиците культуры здоровья педагогов.

С позиций акмеологического подхода развитие культуры здоровья педагогов исследуют Н. М. Полетаева (2004), Л. И. Гришкина (2004), В. Т. Лободин (2005). Разработана модель развития культуры здоровья педагога, понимаемая Н. Н. Малярчук как часть педагогической культуры. В ней выделены содержание (компоненты, функции, критерии оценки), способы, методы и условия развития, установлены компоненты здоровьесозидающей деятельности [4]. Определены также функции культуры здоровья: аксиологическая (осознание здоровья как общечеловеческой ценности), нормативная (закрепление социальных норм), защитная (охрана), диагностическая (уровень и качество), коррекционная (исправление нарушений), регулятивная (сохранение здоровья и долголетия), преобразующая (увеличение резервов, изменение человека и среды), творческая (создание нового в области здоровьесозидания). На практике модель реализуется в русле непрерывного валлеолого-психолого-педагогического образования в виде этапов активизации внутреннего потенциала (система возобновляемых духовных, душевных и телесных резервов) педагога в специально создаваемых условиях здоровьесозидающей воспитательной системы.

Образ жизни может быть здоровым только тогда, когда он развивается, дополняется новыми полезными для здоровья элементами, привычками. Поэтому можно утверждать, что здоровый образ жизни выступает

регулятором социального поведения человека. Мотивацию здорового образа жизни предлагается оценивать как один из гуманистических критериев качества образования педагогов (Н. М. Полетаева, 2004).

Психология здоровья личности включена в систему социокультурной детерминации и определяется индивидуальной «культурой здоровья», т. е. целями и установками, ценностными ориентирами, стратегиями конкретного индивидуума. Это позволяет говорить одновременно о макродетерминации здоровья, о внутриличностных механизмах его регуляции, определяющих своеобразие и свободное самоопределение. Рассматривая здоровье как социальное явление, предлагается дискурсивный анализ структуры доминирующих представлений и концептуальных схем, регулирующих оздоровительную практику индивидов, групп и культурных сообществ.

С целью дальнейшей проработки тематики при поддержке РГНФ и БРФФИ в настоящее время проводится исследование проблемного поля оформления ценностных структур у руководителей учреждений образования России и Беларуси, степени понимания и усвоения ими здоровьесберегающих технологий, культуры здорового образа жизни.

В пилотажном исследовании по выявлению отношения к здоровью как социальной и индивидуальной ценности в рамках совместного научного российско-белорусского проекта приняли участие учителя и педагоги-воспитатели (68 человек в возрасте 26–49 лет, Минск, Витебск). Состав группы по признаку пола был однородным и включал только женщин-педагогов. Применялся комплект разработанных (совместно с российской стороной) анкет. Обработка данных производилась в соответствии с ключом методик; анализ сделан на основании подсчета средних значений для данной выборки и методом установления корреляционных связей между изучаемыми параметрами.

Установлено, что в исследуемой группе наиболее важными из 18 представленных позиций учителя и воспитатели считают физическое и психическое здоровье (1,75), счастливую семейную жизнь (3,88), любовь, понимаемую как духовную и физическую близость (5,40). Малозначимыми – красоту природы и искусства (13,53), возможность продолжения профессиональной деятельности (13,24), счастье других (13,19) и творчество (13,01). Средние позиции по ценности в этой группе заняли уверенность в себе как свобода от внутренних противоречий (7,60), наличие хороших и верных друзей (7,69) и материально обеспеченная жизнь (7,87).

Как считают респонденты, на жизненный успех в профессиональном и личностном плане достаточно значимое влияние оказывают опять-таки здоровье (6,58) и дружная семья (6,38). Высокий балл показали хорошее образование (6,31) и наличие ясной цели (6,25). Наименее ценной для данной группы учителей и воспитателей выступила известность (4,02).

При этом удовлетворенность работой достаточно высокая – большинство опрошенных отметили понимание требований и поставленных задач на работе (5,77), высокий уровень выполнения должностной инструкции (5,71), удовлетворенность отношениями с коллегами (5,35), организацию работы и четкость поставленных задач (5,24). Зафиксирован сниженный уровень оценивания фактической оплаты труда (3,50 по 7-балльной шкале).

Наиболее частыми симптомами ухудшения здоровья отмечаются чувство усталости (0,65), нарушение сна (0,41), мышечные боли (0,38) и повышенная раздражительность (0,31), соматические симптомы (повышение давления, аритмия, мигрень, головные боли, нарушение пищеварения), подавленное настроение или немотивированное беспокойство по разным поводам (среднее значение в обоих случаях составило 0,20). Практически не отмечались признаки, которые связаны с моментами исполнения работы, а также неспособность чувствовать симпатию к другим людям, отсутствует уход в какие-либо зависимости (алкоголь, переедание и пр.).

Среди факторов риска здоровья субъектами образовательного процесса отмечались интенсивность употребления алкоголя (6,20), индивидуальная восприимчивость стресса (5,97), нагрузки, связанные с большим объемом работы (5,78), отсутствие качественного и сбалансированного питания (5,74).

Раскрываются используемые учителями способы сохранения здоровья: юмор и смех (2,06), сон (2,03), водные процедуры – баня, сауна, бассейн (1,98), занятие любимым делом – различные хобби (1,61), поездки за город на природу (1,58), совершение различных покупок (1,55). Существенны контакты с домашними животными (1,53), общение с друзьями и соседями (1,48), физическая активность – зарядка, работа по дому, на огороде, на даче (1,38) либо чтение (1,36).

При выборе причин и критериев, необходимых для укрепления здоровья (т. е. чего мне не хватает для выполнения каких-либо действий), респондентами подчеркиваются наличие времени (0,77), сила воли и денежные ресурсы (в обоих случаях обозначена величина, равная 0,52). Практически не отмечались позиции необходимости наличия спортивных залов, инвентаря, помощника-тренера; малозначима в данном случае оказалась поддержка семьи и друзей. Значит, велика поддерживающая сила личностного понимания здоровьесберегающих технологий и индивидуальных усилий, прилагаемых для этого.

Для успешного формирования здорового образа жизни, как считают представители первой группы (учителя), значимы благоприятная атмосфера – психологическая и эмоциональная (6,23), включение приоритета здоровья в систему жизненных ценностей руководителя (5,97), качественное и сбалансированное питание в школьной столовой (5,92). Желательны также научная организация труда, т. е. умеренное сочетание труда и отдыха (5,71), продуманное

манное расписание уроков (5,69), использование здоровьесберегающих технологий (5,63). Вопрос «Насколько здоровье обучающихся взаимосвязано с получением качественного образования?» из 10 возможных баллов группой респондентов отмечен достаточно высоко – 8,34.

При корреляционном анализе (в скобках указана значимая величина, по убыванию) были установлены взаимосвязи с самым значимым параметром, ценным для жизни, – физическое и психическое здоровье. Здесь выделены усугубляющие и снижающие качество здоровья факторы: неспособность чувствовать симпатию к другим ($r = ,778$), стресс ($r = ,317$), появление болей ($r = ,293$), объем работы ($r = ,257$), усталость и недостаточная физическая активность, подавленное настроение ($r = ,231$). Здоровье выступает значимым для карьерного роста ($r = -,580$), связано с жизненным успехом – наличием дружной семьи ($r = ,355$), но мало значимо его влияние на известность ($r = -,354$). Для поддержания тонуса жизни необходимы сон ($r = ,289$), друзья ($r = ,294$), любовь ($r = ,292$), питание ($r = ,279$), научная организация труда и отдыха ($r = ,208$). Насколько снижают потенциал энергии и жизнелюбия, как ни странно, интересная работа ($r = -,251$), любовные природой ($r = -,398$), творчество ($r = -,394$). Вероятно, это может быть связано с достаточно интенсивным ритмом и большим погружением в рабочие вопросы, что препятствует переключению на досуговые формы жизнедеятельности.

Таким образом, для изучаемой группы педагогов и воспитателей характерно стремление к активному личностно-профессиональному развитию. Для этого прилагаются достаточно значимые усилия по укреплению своего здоровья. Такие действия являются своего рода мерой способности самого учителя выступать активным субъектом профессиональной деятельности, быть ответственным за свое здоровье и уметь ориентироваться в быстро меняющихся условиях. Присутствуют не только понимание и осознание проблемы стрессоустойчивости, но и прилагаются определенные усилия для достижения цели продуктивного долголетия и повседневного благополучия.

Поддержание профессионального здоровья предполагает умение специалистов пользоваться приемами самопознания, самоорганизации, самоуправления, саморегуляции, т. е. осуществлять сознательное воздействие на эмоциональную сферу, собственное поведение, образ жизни. Профессиональное здоровье

обеспечивает продуктивность самоорганизации и саморегуляции личности за счет активного использования как внутренних ресурсов, так и возможностей, определяемых условиями внешней среды. Качество знаний о себе, мотивация самосовершенствования и эффективные навыки саморазвития являются результирующими индикаторами сбалансированности развития профессионального здоровья [5].

Рассматривая здоровье как структурное комплексное образование, необходимо специально выделить и иные психологические факторы, определить условия и показатели сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного пространства. Решение вопросов профессионального здоровья педагогов следует рассматривать на основе принципов системности, поэтапности и непрерывности, используя психологические, педагогические, социальные и медицинские знания.

Как отмечает Л. М. Митина, проблему профессионального здоровья педагога по степени значимости необходимо изучать в контексте общей концепции охраны здоровья нации. От здоровья педагога в большой степени зависит здоровье подрастающего поколения, будущее страны [2]. Учитель сегодня и сам должен достаточно четко осознавать самоценность своего здоровья и использовать для его сохранения и укрепления весь спектр информационных технологий современной науки. Индивидуальный подход к вопросам укрепления и сохранения профессионального здоровья педагога составляет не самоцель, а средство развития личности учителя и педагогического коллектива в целом.

Список литературы

1. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта: Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. – 200 с.
2. Рубина, Л. Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей / Л. Я. Рубина // Социологические исследования. – 1996. – № 6. – С. 63–75.
3. Сыманюк Э. Э. Деструктивные изменения компонентов педагогической деятельности в процессе становления педагогического опыта / Э. Э. Сыманюк, Ю. А. Тукачев // Образование и наука. – 2005. – № 4(34). – С. 96–105.
4. Малярчук, Н. Н. Культура здоровья педагога: монография / Н. Н. Малярчук. – Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2008. – 192 с.
5. Вербина, Г. Г. Акмеологическая концепция развития индивидуального, психического и профессионального здоровья специалиста: монография / Г. Г. Вербина. – Чебоксары, 2009. – 96 с.

Аннотация

В статье раскрывается значимость проблемы профессионального здоровья субъектов образования, показаны факторы его снижения и условия укрепления. Решение этой задачи лежит в плоскости актуализации восприятия педагогами своего профессионального здоровья как важнейшей личностной ценности.

Summary

The article reveals the importance of the problem of occupational health subjects of education, revealed reduction factors and conditions to strengthen it. The direction of solving this problem lies in the perception of the actualization of their professional health educators as the most important personal values.

Антропологический аспект самоорганизации философии

В. П. Будз,

доцент кафедры философии и социологии,
кандидат философских наук доцент,

И. Н. Гоян,

декан философского факультета,
доктор философских наук профессор;
Прикарпатский национальный университет
имени Василия Стефаныка

Природе человека независимо от условий социального пространства и времени свойственно задавать фундаментальные философские вопросы, которые возникают в сложных условиях, в кризисных общественно-политических ситуациях.

Цель нашего исследования – анализ и изучение основ самоорганизации философии и выявление сущностных антропологических особенностей ее формирования.

Объектом исследования выступают процессы самоорганизации и становления философии. Предметом – антропологические аспекты самоорганизации философии.

С точки зрения И. Канта, «все интересы... ума (как спекулятивные, так и практические) объединяются в следующих трех вопросах: 1. Что я могу знать? 2. Что я должен делать? 3. На что я смею надеяться?» [3, с. 456]. Но эти вопросы не ставятся только в формате теоретических размышлений человека, а направлены на познание человеческой сущности, на решение экзистенциальных вопросов.

Философия в своей сути отображает дискуссионную природу человека, которая находится в поисках сущности, спорах, борьбе. Это свидетельствует о перманентном поиске человеком оптимальных путей взаимодействия в естественном и общественном бытии, истинного знания, а в целом истины как точки опоры жизнедеятельности человека.

Пребывая в поиске истинного знания, человек ищет пути относительной безопасности собственного бытия. Такая необходимость поиска истинного знания

заключается в том, что до этого времени человечество еще не получило ответа на фундаментальные вопросы относительно сущностных основ общественного, человеческого и естественного бытия.

Поиск сущности вещей в пределах философии не сугубо теоретический. Он приближает человека к пониманию своих возможностей в бытии, к поиску сущности самого себя. Поэтому философия – это не только путь познания бытия, но и самопознание человека и своей сущности, путь самоидентификации и самореализации на основе духа.

Не развивать философию в обществе на уровне науки и образования значит не развивать себя. Отсутствие развития философии также означает отсутствие развития духовного потенциала общества.

Природа людей с течением истории существенно не изменилась. Поэтому бывшие и современные проблемы, которые возникают перед человеком, основываются преимущественно на человеческих потребностях и интересах, непосредственно исходят из человеческой природы. Страх перед смертью, тревога за собственную безопасность, потребность спокойствия и мира – основа постановки человеком философских вопросов. В этом контексте философия дает человеку ответ на вопрос о смысле человеческого бытия, аксиологическую опору в бытии, надежду на решение проблемных ситуаций.

Философские теории непосредственно отображают антропологические потребности человека, которые возникают в тех или иных сложных экзистенциальных условиях. Поэтому философия является производной от человека, от его антропологических возможностей, отображает сущностные стороны человеческой природы, которая является творческой, свободной и в то же время слабой в измерении бытия, поскольку, по мнению Б. Паскаля, «человек есть только тростник, самый слабый в природе, но это тростник, который мыслит» [4, с. 80]. Именно эта слабость «заставляет» человека быть активным, творческим и изобретательным. Слабая физическая природа, на наш взгляд, активизирует процессы человеческого мышления, человеческий же дух является антропологической основой для возникновения философии как теоретически-мировоззренческого отношения к действительности.

В этом контексте, на наш взгляд, следует вести речь не о культурно-исторических условиях возникновения философии, а об антропологических предпосылках самоорганизации философии. Если бы человек имел «другую природу», то и природа философских вопросов была бы иной, поскольку постановка философских фундаментальных вопросов соизмерима с природой человека и его проблемного экзистенциального горизонта.

Культурно-исторические условия производны от антропологического и экзистенциального горизонта человеческого бытия. Именно природа человека является основой для формирования социального пространства и времени и всех их форм.

Рукапіс паступіу у редакцію 27.08.2015.

От философии человек всегда требует практических советов относительно общественного взаимодействия, обоснования ценностного поля отношений, решения проблем смысла человеческого бытия, создания оптимистичного мировоззрения, которое помогает преодолевать страх перед смертью и опасностью.

В свою очередь формирование философских понятий и категорий, в частности, смысла человеческого бытия, представления о пространстве и времени, зависит от антропологической природы человека, его ощущений, способностей ума, его смертности, которая предполагает постановку фундаментальных философских вопросов в социально-философском, этическом, аксиологическом аспектах, поскольку именно со смертностью человека связана постановка вопросов о смысле человеческого бытия, его основных ценностях, целях, задачах.

В этом контексте именно смертность человека является важной в самоорганизации и постановке философских вопросов. «Ситуация смерти» побуждает человека ставить и искать ответы на фундаментальные философские вопросы, которые связаны с этической и аксиологической проблематикой. Смертность человека является также причиной формирования философских вопросов, в частности, касающихся смысла собственного бытия. Однако чтобы развязать вопрос смысла человеческого бытия, необходимо ответить на вопросы, связанные с сущностью бытия, его причинами. Отсюда, на наш взгляд, антропологическая ситуация смерти является причиной постановки этических и онтологических вопросов. Именно в таком контексте развивается античная философия, которая направлена на решение прежде всего этических и онтологических вопросов. В этом контексте постановка философских вопросов о добре и зле, вопросов относительно основных ценностей человеческого бытия и его смысла непосредственно связана со смертностью человека. В таком аспекте возникают этика, онтология и аксиология, которые дают человеку возможность найти важную почву для его бытия и самореализации.

Смертность и слабость человека, в свою очередь, являются причиной поиска истинного знания как условия безопасности человека; ошибочное же знание создает опасные условия его бытия. В философии возникает логическая проблематика, направленная на поиск таких методологических принципов и законов мышления, которые бы давали человеку истинное, или «безопасное», знание, позволяющее человеку оберегать себя. Поиск истины в пределах философских знаний в этом контексте является не только поиском истины ради истины, а имеет прагматичное измерение, которое создает условия для безопасной человеческой жизни.

Философская проблематика формируется не просто как творчество или случайность человеческого духа, а как его необходимая составляющая, с помощью которой человек приспосабливается к бытию и проявляет свою творческую силу в познании перво-

основ бытия и сущности его явлений, т. е. философия выполняет прагматичное задание.

Возникновение философских вопросов и формирование философских категорий имеет антропологическое измерение. Появление философии и философских вопросов, как считают Платон и Аристотель, предопределено антропологическими факторами. В частности, по мнению Платона, «...философу свойственно чувствовать... удивление. Оно и есть начало философии...» [5, с. 208]. Подобное рассуждение выражает и Аристотель, который считает, что «...удивление побуждает людей философствовать» [1, с. 69]. Однако такое удивление – это удивление относительно самого бытия и человека, их гармонии и строя.

С точки зрения М. Хайдеггера, человек спонтанно стремится к познанию основ бытия, тех или других явлений, поскольку «...стремление к основанию наполняет человеческое представление еще до того, как оно начинает заниматься обоснованием высказываний. Стремление к основанию... господствует везде...» [6, с. 20]. В подобном контексте высказывается И. Кант, который обосновывает мысль, что «...звездное небо надо мной и моральный закон во мне» [2, с. 499] наполняют человеческую душу «...сильным удивлением и благоговением...» [2, с. 499]. При этом, с его точки зрения, «человеческий ум... имеет необычную судьбу: его обседают вопросы, которых он не может отбросить, потому что они заданы ему его собственной природой...» [3, с. 15]. В таком контексте философия – это ответ человека на собственные впечатления и проблемы, которые возникают перед естественным и социальным миром, например, удивление, благоговение, страх, отчаяние, беспокойство. Именно эти экзистенциальные и антропологические переживания заставляют человека быть активным в познании мира и самого себя.

Фундаментальные философские вопросы в целом ставятся человеком на основе его антропологических качеств, возможностей эмпирического и теоретического познания, порога человеческих ощущений, возможностей человеческого ума, временной продолжительности человеческой жизни (смертности человека), его физической слабости и необходимости защиты от негативных условий естественного и общественного бытия.

Философия решает важнейшие мировоззренческие вопросы, поэтому ее изучение необходимо не только с научной точки зрения, но и с экзистенциальной и социальной. Отсутствие у человека элементарных теоретических путей решения сложных жизненных ситуаций будет провоцировать в обществе конфликты, поскольку человек в процессе социализации не сможет усвоить основные мировоззренческие ориентиры и социальные ожидания, связанные с аксиологическими или этическими вопросами.

Изучение и распространение философии в обществе должно способствовать решению проблемных жизненных ситуаций.

Одной из антропологических особенностей философии есть ее национальный характер, поскольку,

как считает Д. Чижевский, ментальный состав нации определяет характер ее философии [7]. Ограничение развития философии в обществе, ее преподавания в сфере образования будет означать, на наш взгляд, ограничение развития именно национальной философии.

Та или иная национальная философия отображает дух нации, ее основные ценности. Если не развивать национальную философию, то не будет развиваться и национальный дух, не будут разрешаться проблемы, возникающие именно на той или иной ментальной почве.

На наш взгляд, образование и наука должны быть ориентированы не на получение эрудированного человека, который владеет многообразием знаний и фактов, а на формирование активного человека, который может творчески и нестандартно подходить к решению проблемных жизненных ситуаций. Потребность решения сложных экзистенциальных ситуаций есть формирование креативного подхода человека к действительности.

Важным в философском образовании и науке является проблемный метод, который может задействовать и «разбудить» такой антропологический потенциал человека, как творчество. Именно философия на уровне проблемного метода может обеспечить разнообразие научные и образовательные отрасли креативным потенциалом, который будет основываться на постановке вопросов, направленных на поиск первоосновы и сущности явления. Познание причин и сущности явлений, их законов и закономерностей побуждает человека искать нестандартные пути мышления.

Философское образование и науку следует направить в креативное русло, развивать социально-философские, этические, аксиологические идеи. Стоило бы сориентировать научный потенциал не на написание учебников из той или другой философской дисциплины, а на одиночные или коллективные монографии, которые бы на фундаментальном уровне обобщали или разрешали общественные проблемы.

Изучение же философии следовало бы начать еще в средней школе. Высшая школа, в свою очередь, должна акцентировать усилие не на повторном или углубленном изучении элементов средней школы, а на «выпуске» ученых, которые бы умели разрешать сложные общественно-политические проблемы.

Наиболее перспективными для среднего и высшего образования должны быть, на наш взгляд, такие философские отрасли, как этика, эстетика, аксиология, праксеология, логика. Не стоит забывать также онтологию и гносеологию, поскольку без понимания сущности и первопричин явлений невозможно обосновать в собственном мировоззрении те или другие фундаментальные моральные ценности и смыслы.

Именно философия способна существенно дополнить педагогический потенциал идеями философской аксиологии, сориентировать воспитание человека на этические и эстетические идеалы и ценности. В частности, она может быть почвой для толкования таких мировоззренческих категорий, как добро, справедливость, солидарность, ответственность, патриотизм, красота, которые невозможно основательно рассматривать и толковать только в сфере педагогики. Антропологический потенциал философии заключается в консолидации общества на основе интегральных национальных ценностей.

Таким образом, философия имеет тенденцию влиять на построение и самоорганизацию гуманной, солидарной и толерантной социальности и социальной онтологии и социальной структуры.

Список литературы

1. *Аристотель*. Метафизика / Аристотель // Сочинения: в 4 т. – М.: Мысль, 1976. – Т. 1. – С. 63–67.
2. *Кант, И.* Критика практического разума / И. Кант // Сочинения: в 6 т. / под общ. ред. В. Ф. Асмуса [и др.]. – М.: Мысль, 1965. – Т. 4, ч. 1. – С. 311–501.
3. *Кант, И.* Критика чистого разума / И. Кант; пер. з нім. та приміт. І. Бурковського. – К.: Юніверс, 2000. – 504 с.
4. *Паскаль, Б.* Думки / Б. Паскаль; пер. з фр. А. Перепада, О. Хома. – К.: Дух і літера, 2009. – 704 с.
5. *Платон*. Тезет / Платон // Собрание сочинений: в 4 т. / пер. с древнегреч. Т. В. Васильевой; под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1993. – Т. 2. – С. 192–274.
6. *Хайдеггер, М.* Положение об основании. Статьи и фрагменты / М. Хайдеггер; пер. с нем., глоссарий, послесл. О. А. Коваль; пред. Е. Ю. Сиверцева. – СПб.: Лаборатория метафиз. исслед. филос. ф-та СПбГУ; Алетей, 2000. – 290 с. – (Метафизические исследования. Приложение к альманаху).
7. *Чижевський, Д. І.* Нариси з історії філософії на Україні / Д. І. Чижевський // Філософські твори: в 4 т. / під заг. ред. В. С. Лісового; передм. І. Валявко, В. Горський. – К.: Смолоскип, 2005. – Т. 1. – С. 3–162.

Аннотация

Антропологический потенциал философии заключается в том, что на основе ее идей можно проследить пути интеграции общества с учетом национальных ценностей. В таком измерении фундаментальное значение философии исходит из того, что она имеет тенденцию влиять на построение и самоорганизацию гуманной, солидарной и толерантной социальности, социальной онтологии и социальной структуры.

Summary

Anthropological potential of philosophy consists on the basis of philosophical ideas that it is possible to produce the ways of integration of society on the basis of integral national values. In such measuring the fundamental value of philosophy consists in that philosophy has a tendency to influence on a construction and self-organization of humane, solidarity and tolerant sociality and social ontology and social structure.

Социально-педагогическая поддержка первокурсников как средство их адаптации к образовательной среде педагогического университета

В. Н. Клипинина,
доцент кафедры социальной педагогики,
О. С. Куницкая,
старший преподаватель,
соискатель кафедры социальной педагогики;
Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка

В Республике Беларусь на современном этапе развития системы высшего образования адаптация студентов к образовательной среде УВО представляет собой актуальную социально-педагогическую проблему, поскольку при вхождении нашей страны в европейское образовательное пространство новые стандарты образования, уменьшение сроков обучения на I ступени и модернизация способов организации образовательной деятельности предполагают опору на такие механизмы, как познавательная самостоятельность и мобильность студентов, компетентностный и личностно-ориентированный подходы в преподавании, усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки студента, в которой происходит его осознание себя как будущего специалиста.

Особое звучание проблема адаптации имеет для педагогического университета, поскольку перед ним стоит задача не только сохранения контингента студентов, но и их ориентации на сознательное освоение академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, в том числе на формирование готовности реализовывать образовательную политику государства, т. е. создавать условия для социализации и образования подрастающего поколения.

Как показало проведенное нами исследование, в университетах Республики Беларусь, осуществля-

ющих подготовку учителей-предметников, воспитателей, педагогов-психологов, социальных педагогов и социальных работников, существуют следующие проблемы, которые носят константный характер, проявляющийся в последние годы:

- трудности набора на педагогические специальности;
- низкая мотивация студентов к будущей профессии;
- недостаточный уровень готовности выпускников школ к освоению программ высшего профессионального образования;
- слабое владение общеучебными умениями и навыками самоорганизации учебного труда, неготовность к самостоятельной жизнедеятельности и напряженному учебному труду, которые проявляются у студентов-первокурсников как ситуативная или достаточно стойкая дезадаптация.

Анализ результатов исследований таких ученых, как М. И. Дьяченко, Е. Н. Зуева, Л. А. Кандыбович, М. В. Каминская, Л. Ф. Мирзоянова, В. В. Синявский, посвященных феномену адаптационного процесса, позволяет отметить, что проблема адаптации является одной из тех общезначимых областей научных знаний, в которых представлено огромное количество теоретических направлений. Как правило, данный феномен изучается на стыке различных наук, поскольку носит междисциплинарный характер. Понятие адаптации может также иметь различные значения в зависимости от того, биологические, психологические, педагогические или социальные аспекты рассматриваются в исследовании.

По мнению Ю. А. Лобейко, Е. В. Тарановой, С. В. Русиновой, общими во всех определениях остаются некоторые моменты. Во-первых, процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух систем. Во-вторых, это взаимодействие разворачивается в условиях дисбаланса, несогласованности между системами. В-третьих, основной целью такого взаимодействия является некоторая координация между системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах. В-четвертых, под достижением цели предполагаются определенные изменения во взаимодействующих системах. Таким образом, взаимодействие выступает как центральная категория в теории адаптации. Само понятие «взаимодействие» предполагает взаимосвязь каких-либо объектов, их взаимное влияние, взаимное действие [1].

Для нас представляет интерес позиция В. В. Лагерера, который определяет адаптацию студентов к обучению в УВО как интенсивный и динамичный, многосторонний и комплексный процесс жизнедеятельности личности, в ходе которого студент на основе соответствующих приспособительных реакций вырабатывает устойчивые навыки удовлетворения тех требований, которые предъявляются к нему в ходе обучения и воспитания в высшей школе [2].

Исследование процесса адаптации, проведенное нами в Белорусском государственном педагогическом университете имени М. Танка, позволило установить,

что 44,6 % студентов 1-го курса ощущают себя дезадаптированными. Анкетирование проводилось в начале учебного года в рамках деятельности кафедры социальной педагогики.

В качестве основного критерия успешности адаптации студентов к обучению в УВО выступал уровень их адаптированности (высокий, средний, низкий) по каждому из представленных видов адаптации. Было установлено, что наиболее проблемными видами адаптации первокурсников являются академическая (60,8 %), физиологическая (56,6 %) и бытовая (50,3 %).

Для более полного и подробного изучения процесса адаптации был осуществлен анализ контингента первокурсников, поступивших в БГПУ в 2012–2015 гг. В их составе выявлены следующие соотношения: 63,2 % – сельских и 36,8 % городских жителей, 15 % из числа первокурсников составляют минчане. Данный факт в некоторой степени коррелирует с тем, что социально-бытовая дезадаптация проявляется у 50,3 % студентов, которые «вылетели из семейного гнезда» и вынуждены научиться заботиться о себе, своем быте, питании, режиме труда и отдыха (таблица 1).

Физиологическая адаптация студентов, проживающих в отрыве от родителей (в общежитии, арендуемой квартире), протекает тяжелее и приводит к возникновению разнообразных соматических и психоневрологических патологических состояний. Это связано с тем, что при возникновении новой социальной ситуации погружения в новую образовательную среду у первокурсников снижаются адаптационные возможности организма, что является фактором риска высокой заболеваемости [3].

По данным нашего исследования, 56,3 % первокурсников считают, что в связи с началом обучения в УВО у них значительно ухудшилось здоровье. 38,9 % – не отмечают изменений в состоянии своего здоровья.

Лишь 6,9 % первокурсников отметили отсутствие изменений в их образе жизни в связи с началом обучения в УВО. 93,1 % считают, что им пришлось изменить привычный образ жизни и режим дня, который выработывался на протяжении многолетнего периода школьного обучения (рис.1).

В нашем исследовании было также установлено, что на процесс адаптации к образовательной среде педагогического университета значимое влияние оказывает тот факт, что первокурсники недостаточно владеют так называемыми академическими компетенциями:

- умениями и навыками поиска адекватных изучаемой теме научных источников (64 %);
- готовностью к работе с библиотечными каталогами (68 %);
- способностью к анализу научного текста (72 %);
- умением восприятия лекционного материала (45 %);
- навыками конспектирования учебной и научной литературы (42 %);
- способностью выступления перед аудиторией (52 %) и т. д.

По данным мониторинга, проведенного нами в течение 2012–2015 гг., одна треть первокурсников имеют академические задолженности. На основе субъективного восприятия первокурсниками сложности учебного процесса было выявлено, что 42 % студентов испытывают трудности в обучении, а 27 % с трудом даются отдельные учебные дисциплины.

Таблица 1

Виды и уровни адаптированности первокурсников (начало учебного года)

Вид адаптации	Уровень адаптированности (%)		
	Высокий	Средний	Низкий
<i>Физиологическая</i> (физические энергозатраты организма на адаптацию к системе обучения в УВО)	12,2	31,2	56,6
<i>Психологическая</i> (приспособление личности к системе обучения в УВО, выражающееся в адекватном реагировании на возникающие жизненные ситуации)	16,2	52,6	31,2
<i>Академическая</i> (приспособление к новой системе обучения, усвоение общих и профессиональных знаний, умений и навыков)	12,1	27,1	60,8
<i>Социальная</i> (привыкание к статусу студента, трансформация круга и содержания его общения, возникновение потребности в самоутверждении в складывающемся коллективе учебной группы, усвоение норм и традиций, сложившихся в УВО)	34,5	41,2	24,3
<i>Бытовая</i> (приспособление к новому месту жительства, самостоятельная забота о питании, возникновение необходимости самостоятельно распределять денежные средства и появление новых бытовых обязанностей)	9,5	40,2	50,3
Общий уровень адаптированности	16,9	38,5	44,6

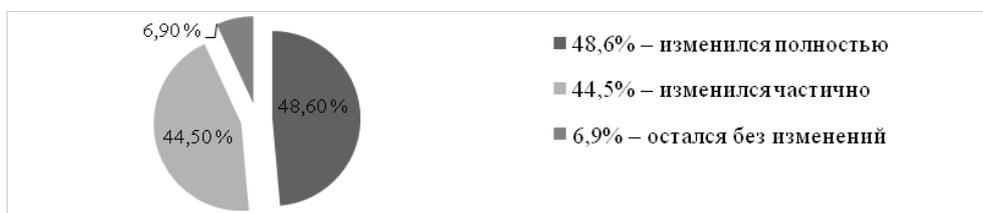


Рис. 1. Показатели субъективного восприятия первокурсниками изменений в образе жизни в связи с поступлением в УВО

Анализ полученных данных позволяет констатировать резко выраженный негативный эффект в адаптации студентов-первокурсников. Он проявляется в отказе студента как субъекта жизнедеятельности от взаимодействия с внешним окружением, в погружении в свой внутренний мир, в «зависании» в социальных сетях, что, в свою очередь, снижает уровень социализированности, приводит к появлению девиаций и, как следствие, к отчислению из университета, изменению личной судьбы.

Важными в контексте нашего исследования представляются концептуальные идеи педагогической поддержки, сформулированные О. С. Газманом в начале 1990-х гг. [4]. Группой его соратников были определены основные механизмы, виды, способы и условия оказания педагогической поддержки субъектам образовательного процесса (Т. В. Анохина, В. П. Бедерханова, М. В. Гусаковский, А. В. Иванов, Т. А. Мерцалова, А. В. Мудрик, И. С. Якиманская и др.). Философский и культурологический пласт проблемы во многом осмыслился Н. Крыловой.

Интерес для нас также представляет анализ концепции влияния образовательной среды УВО на развитие, становление и воспитание личности студента, которые отражены в трудах отечественных авторов А. И. Андарало, А. И. Жук, О. Л. Жук, Л. Ф. Мирзояновой, А. В. Торховой, И. И. Цыркуна.

Как показал проведенный анализ, в исследованиях последних лет феномен социально-педагогической поддержки стал предметом научного осмысления многих отечественных и зарубежных авторов (Ю. В. Васильковой, Л. В. Галагузовой, Г. Н. Голоуховой, В. И. Загвязинского, И. Л. Одногуловой, Л. В. Мардахаева, И. Р. Перережко, Г. К. Селевко, М. В. Шакуровой, П. А. Шептенко и др.). Причем теоретики выделяют различные виды поддержки: социальную, психологическую, педагогическую, социально-педагогическую. Социально-педагогическая поддержка рассматривается как один из элементов системы педагогической поддержки наряду с поддержкой психологической и содействует развитию процессов успешной социализации, самореализации и адаптации личности к условиям образовательной среды.

Таким образом, проблема социально-педагогической поддержки студентов в период адаптации остается не до конца разработанной как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку ни один из подходов, составляющих теоретико-методологические основы исследования рассматриваемой проблемы, не отражает специфику модели социально-педагогической поддержки первокурсников в период их адаптации к образовательной среде педагогического университета. В научных трудах не определены ее составляющие: механизмы, факторы, условия и эффективные формы социально-педагогической поддержки вхождения студентов в учебную реальность УВО.

Анализ научных трудов, социально-психолого-педагогической литературы и эмпирического опыта

позволил нам сформулировать противоречия между потребностью университета в целостной системе социально-педагогической поддержки первокурсников в процессе их адаптации и ее отсутствием, а также между наличием объективной потребности студентов в социально-педагогической поддержке в период их адаптации и недостаточным научно-методическим обеспечением организации данного процесса.

На основе полученных данных нами был разработан комплекс педагогических средств социально-педагогической поддержки адаптации первокурсников к образовательной среде университета. Одним из них стал «Путеводитель первокурсника», который в определенной степени решает задачу научно-методического обеспечения процесса адаптации первокурсников [5]. Необходима разработка целостной системы социально-педагогической поддержки развития учебного труда студента с учетом компетентностного подхода, которая нашла воплощение в содержании учебной дисциплины «Введение в учебную деятельность студента» (компонент УВО). Данная учебная дисциплина обладает особыми адаптационными возможностями, поскольку является единственной на первом курсе, где формирование академических и социально-личностных компетенций первокурсников является приоритетной задачей (таблица 2).

Для научно-методического обеспечения учебного труда студентов был также разработан и внедрен в образовательную практику электронный УМК (размещен на сайте БГПУ, рег. № 23-02-17 от 03.05.2014 г.), который представляет собой образовательную инновацию, поскольку предлагаемая студентам информация создана средствами электронной программы Help&Manual, что обеспечивает поэтапное усвоение учебной информации и формирование необходимых компетенций. Главным преимуществом данной программы является универсальность. Интерфейс состоит из двух областей. Первая – это панель «навигатор» с древовидной структурой содержания файла. Вторая – редактор страниц. Интуитивно понятный интерфейс делает программу простой в освоении. Help&Manual является лучшим на сегодняшний день генератором файлов помощи. Универсальность, удобство редактора, мощные инструменты, простые и наглядные механизмы структуризации и связи страниц делают его таковым.

Нами также были разработаны специальные задания, способствующие социальной и академической адаптации студентов, объединенные идеей адаптационного портфолио студента-первокурсника. Проведение экспериментального обучения студентов 1-го курса в 2013/2014 и 2014/2015 учебных годах по составлению адаптационного портфолио рефлексивного характера и последующий мониторинг его влияния на процесс адаптации показали, что социально-педагогическая поддержка первокурсников, осуществляемая в период их адаптации к образовательной среде педагогического университета, позволяет существенно уменьшить дезадаптацию, оптимизировать показате-

Тематический план учебной дисциплины «Введение в учебную деятельность студента»

Наименование раздела, темы	Социально-личностные и академические компетенции студентов, формируемые в процессе обучения
1. Введение	
1.1. «Введение в учебную деятельность студента» как учебная дисциплина	<ul style="list-style-type: none"> знания: о содержании и особенностях учебной деятельности студента; о необходимости самоорганизации и саморазвития себя как субъекта процесса образования; способность к коммуникации в образовательной среде педагогического университета
1.2. Содержание высшего образования по специальности как ориентир развития профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> знание основных этапов освоения содержания образования по специальности; понятие о компетентностном подходе; умение координировать учебную деятельность с другими видами деятельности; способность к познавательной активности, самостоятельности и дисциплинированности
1.3. Проблема адаптации студентов-первокурсников к условиям современной высшей школы (диагностика и средства поддержки)	<ul style="list-style-type: none"> знание о процессах адаптации и дезадаптации, активной роли студента в построении личностной образовательной траектории; умение адаптироваться к социально-академическим изменениям; навыки самодиагностики эмоциональных состояний; способность к адекватной самооценке личностных достижений
2. Студент как субъект образовательного процесса	
2.1. Мотивация студентов к учебной деятельности в УВО как условие академической успеваемости: сущность, структура, формирование и развитие	<ul style="list-style-type: none"> знание о структуре мотивации к учению и механизмах ее развития; умение выстраивать стратегии личного развития и обучения; способность к самооценке образовательных мотивов
2.2. Лекционно-курсовая система организации обучения. Проверка и оценка результатов учебно-познавательной деятельности студентов в педагогическом университете	<ul style="list-style-type: none"> знание основных требований к учебной деятельности студента в УВО; системы проверки и оценивания результатов учебного труда студентов; навыки восприятия лекционного материала, конспектирования учебной и научной литературы; навыки выступления перед аудиторией, подготовки учебных заданий; способность к оценке и самооценке результатов учебного труда
2.3. Информационно-технические ресурсы университета (на примере информационно-образовательной среды БГПУ)	<ul style="list-style-type: none"> знание об информационно-технических ресурсах современного университета; умения самостоятельно собирать, сохранять, анализировать, преобразовывать информацию; умения и навыки работы с информацией критичное отношение к информации оптимального использования информационных систем и технологий
2.4. Формирование и развитие учебных умений и навыков у студента-первокурсника как субъекта образовательного процесса	<ul style="list-style-type: none"> знания об особенностях и механизмах развития учебных умений и навыков современного студента в образовательной среде университета; навыки устной и письменной коммуникации; готовность к постоянному саморазвитию; умение работать в команде
2.5. Культура умственного труда студента-первокурсника	<ul style="list-style-type: none"> знание о культуре умственного труда студента и ее влиянии на академическую успеваемость; умения управлять своим временем, планировать и организовывать учебную деятельность; способность к рефлексии и самоконтролю в учебной деятельности; навыки самостоятельной работы и работы в команде
2.6. Технологии организации взаимопомощи и самопомощи для студентов УВО (тренинги)	<ul style="list-style-type: none"> знание основ процессов самопознания, саморазвития, самоактуализации; способность к установлению социальных и межличностных связей и отношений; готовность к самоанализу и самообразованию; навыки работы в группе, в команде
2.7. Создание ситуации успеха в учебной деятельности как средство саморазвития студента-первокурсника	<ul style="list-style-type: none"> знание о средствах самовоспитания, саморазвития и самопрезентации; навыки проявления уверенности в себе; навыки формирования эмоциональной устойчивости; способность к самопрезентации
2.8. Технология учебной работы студента с научной информацией на основе изучения учебно-научной литературы	<ul style="list-style-type: none"> знание основных этапов поиска научной информации, правил библиографического описания научных источников в соответствии с требованиями к оформлению литературы ВАК Республики Беларусь; навыки работы с библиотечными каталогами, поиска источников, адекватных изучаемой теме; способность самостоятельно осуществлять анализ научного текста
2.9. Развитие умений учебного труда по подготовке научного реферата, эссе, статьи, аннотации, резюме в процессе УСР студента	<ul style="list-style-type: none"> знание основных приемов учебной работы по подготовке отчетных материалов в процессе УСР студента; навыки определения цели самостоятельной работы с учебной (научной) информацией; навыки выделения основной информации, составления плана, тезисов; навыки составления академического письма, резюме, аннотаций; способность работать самостоятельно, осуществлять презентацию результатов учебного труда

Наименование раздела, темы	Социально-личностные и академические компетенции студентов, формируемые в процессе обучения
3. Студент как субъект деятельности и общения	
3.1. Студенческий коллектив как среда совместной учебной деятельности и общения. <i>Определение уровня развития самоуправления в студенческом коллективе</i>	<ul style="list-style-type: none"> • знание содержания и принципов совместной учебной деятельности и общения в студенческом коллективе; • готовность к совместному учебному труду, внеучебной деятельности и конструктивному общению с однокурсниками; • умение строить межличностные отношения, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, уважать точку зрения другого; • социальная активность и готовность участвовать в работе органов студенческого самоуправления
3.2. Студент как субъект научно-исследовательской деятельности БГПУ	<ul style="list-style-type: none"> • знание о студенческой науке как факторе профессионально-личностного развития студента; • готовность к самореализации в деятельности СНИЛ; • способность к ориентации в сфере актуальных направлений социально-гуманитарного и психолого-педагогического знания; • навыки создания личного научного архива, анализа, синтеза и обобщения научной информации из различных источников; • способность к работе со справочной литературой, энциклопедиями, каталогами, словарями, CD-ROM, Интернетом
3.3. Студент как участник внеучебной жизни педагогического университета	<ul style="list-style-type: none"> • знание о социальной жизни педагогического университета (БРСМ, студенческая профсоюзная организация, волонтерское движение, спорт, культурно-массовые мероприятия, объединения по интересам и др.); • знание о содержании деятельности управления воспитательной работой и служб социальной и психологической поддержки студентов; • способность к социальному взаимодействию и межличностному общению в образовательной среде университета; • готовность участвовать во внеучебной жизни педагогического университета
3.4. Разработка программы адаптации студента в образовательной среде педагогического университета (УСР по созданию адаптационного портфолио первокурсника)	<ul style="list-style-type: none"> • знания об особенностях образовательной среды педагогического университета; • способность к самооценке умений и навыков учебного труда; • умение выстраивать стратегии личностного развития, адаптации в новой социальной среде и ситуации, планировать индивидуальный образовательный маршрут; • готовность и умение нести ответственность за результаты своего учебного труда

ли адаптации, способствует продуктивному освоению образовательной программы и достижению определенного уровня академической успешности.

По результатам постэкспериментального среза количество дезадаптированных первокурсников снизилось в два раза (в начале учебного года – 44,6 %, а в конце – 18,6 %). Анализ данных исследования показал, что процесс адаптации студентов к образовательной среде педагогического университете способен протекать более эффективно именно при целенаправленной социально-педагогической поддержке, основанной на социально-педагогической парадигме, которая учитывает единство социального развития личности студента, включения его в социум и педагогического преобразования образовательной среды УВО и микросреды жизнедеятельности студента.

Аннотация

Статья посвящена обоснованию необходимости социально-педагогической поддержки первокурсников в период адаптации к образовательному процессу педагогического университета. Приведен очерк основных этапов развития научных представлений по проблеме адаптации первокурсников, включая сопоставительный анализ теоретических, методологических подходов и уровня развития исследований в соответствующей области знаний в Республике Беларусь и за рубежом. Проанализированы характер и причины трудностей, с которыми первокурсник встречается в период начального обучения в педагогическом университете.

Summary

This article is devoted to the problems of adaptation of the first-year students to the educational process. The main attention is given to the socio-pedagogical aspect of the problem. The article gives a retrospective analysis of the problem. The author discovers the most problematic types of adaptational process, examines the character and causes of the problems that the first-year student encounters. The practical importance of the article is in justifying of the necessity of the development of the system that can accompany the socio-pedagogical adaptation of the first-year students.

Список литературы

1. *Лобейко, Ю. А.* Психолого-педагогическая поддержка первокурсников в вузе: учеб. пособие / Ю. А. Лобейко, Е. В. Таранова, С. В. Русинова. – Ставрополь: АГРУС, 2007. – 236 с.
2. *Лагереv, В. В.* Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В. В. Лагереv. – М., 1991. – 48 с.
3. *Косолапов, А. Б.* Проблемы изучения, сохранения и развития здоровья студентов / А. Б. Косолапов, В. А. Лофицкая. – Владивосток, 2002. – 154 с.
4. *Газман, О. С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – 154 с.
5. Путьvодитель первокурсника: пособие для студентов / О. С. Куницкая [и др.]. – Минск: РИvИШ, 2015. – 76 с.

Проблема формирования интеллектуальной элиты общества в научно-публицистическом творчестве Г. П. Федотова

М. И. Матюшевская,
кандидат исторических наук доцент,
Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова

Георгий Петрович Федотов (1886–1951) – богослов культуры, философ, историк, один из самых известных публицистов русского зарубежья. В качестве объекта своего научного изучения он выбирал вопросы, актуальные для всего XX в.: определение понятий «культура» и «цивилизация», «империя» и «имперское сознание». Г. П. Федотов дал описание терминам «русское христианство» и «русская святость», показал свое видение причин Октябрьской революции 1917 г., возникновения Первой и Второй мировых войн, а также тенденций исторического развития после их окончания. С помощью метода социологического портретирования он создал коллективные социальные портреты дореволюционного российского дворянства, бюрократии, буржуазии, народа, советского крестьянства, рабочих, служащих, энпманов, партийных деятелей.

Особое внимание Г. П. Федотов уделял изучению социального портрета интеллигенции. В 1920–1930-х гг. интерес к данной теме проявляли многие русские мыслители-эмигранты. Наиболее яркими и известными публикациями, подготовленными ими, стали сборники статей «Вехи» [1], «Из глубины» [2]. По сравнению с работами современников, научно-публицистическое творчество Г. П. Федотова выделялось широтой охвата рассматриваемой проблемы. Ученый включал ее в контекст геополитики, культурологии, религиоведения, педагогики. В своих последних статьях, написанных в середине XX в., Г. П. Федотов сделал прогнозы будущего социального развития. Он не использовал понятия «глобализация», «общество потребления», «массовая культура», но удивительно точно описал их.

Одной из первых крупных работ Г. П. Федотова в данной области стала статья «Трагедия интеллигенции» (Париж, 1926 г.). В ней, определяя научную значимость темы, Г. П. Федотов писал: «...Говоря о русской интеллигенции, мы имеем дело с единственным, неповторимым явлением истории... мы имеем дело с одной из роковых тем, в которых ключ к пониманию России и ее будущего...» [3, с. 66–67].

Описывая интеллигенцию как особый социальный тип российского общества, Г. П. Федотов подчеркивал, что «...интеллигенция – категория не профессиональная. Это не “люди умственного труда”...» [3, с. 68]. «...Русская интеллигенция есть группа, движение, традиция, объединяемые идейностью своих задач и беспочвенностью своих идей...» [3, с. 71–72].

Этот парадоксальный тезис Г. П. Федотов раскрыл при помощи панорамной картины социальной истории России. По его мнению, уже в период Киевской Руси стал формироваться культурный разрыв между Западной и Восточной Европой, который в перспективе привел к отставанию развития восточноевропейской культуры. Причинами тому стали появление славянской Библии и литургии на славянском языке: «...В этом наше коренное отличие в самом исходном пункте от латинского Запада. На первый взгляд, как будто славянский язык церкви, облегчая задачу христианизации народа, не дает возникнуть отчужденной от него греческой (латинской) интеллигенции. Да, но какой ценой? Ценой отрыва от классической традиции... На Западе, в самые темные века его (VI–VIII вв.), монах читал Вергилия, чтобы найти ключ к священному языку церкви, читал римских историков, чтобы на них выработать свой стиль. Стоило лишь овладеть этим чудесным ключом – латынью, чтобы им открылись все двери. В брожении языческих и христианских элементов складывалась могучая средневековая культура – задолго до Возрождения...» [3, с. 73–74].

Г. П. Федотов заключал: «...Монах и книжник Древней Руси был очень близок к народу – но, пожалуй, чересчур близок. Между ними не образовалось того напряжения, которое дается расстоянием и кото-

рое одно только способно вызывать движение культуры. Снисхождению учителя должна отвечать энергия восхождения – ученика. Идеал культуры должен быть высок, труден, чтобы разбудить и напрячь все духовные силы...» [3, с. 75].

Культурный мир Античности отодвинулся еще дальше в период Московской Руси, а при Петре I начался импорт в Россию западноевропейской культуры. В результате этих процессов произошел социальный раскол общества: в России появились «...два общества, два народа, переставших понимать друг друга...» [3, с. 80]. Разверзлась пропасть между дворянством и всеми остальными классами общества. «...Отныне рост одной культуры, импортной, совершается за счет другой – национальной. Школы и книга делают орудием обезличения, опустошения народной души... Результат получился приблизительно тот же, как если бы Россия подверглась польскому или немецкому завоеванию, которое, обратив в рабство туземное население, поставило бы над ним класс иноземцев-феодалов, лишь постепенно, с каждым поколением поддающихся неизбежному обрусению...» [3, с. 80].

Г. П. Федотов подчеркивал условность данной схемы культурного развития послепетровской России: «...Для всех ясно, что эта схема откровенно “схематична”. Действительность намного сложнее, и даже XVIII век и русское барство, особенно в нижних слоях его, много народнее, чем выглядит на старинных портретах и в биографиях вельмож. Не все получали свой последний лоск в Версале. В саратовских и пензенских деревушках – я говорю о дворянстве... – XVII век затянулся чуть не до дней Екатерины. Обе культуры живут в состоянии интрамолекулярного взаимодействия. Начавшись революционным отрывом от Руси, двухвековая история Петербурга есть история медленного возвращения. Переменяясь с реакциями, но все с большей ясностью и чистотой звучит русская тема в новой культуре, получая водительство к концу XIX века...» [3, с. 81]. Тем не менее Г. П. Федотов был убежден, что культурное единство социальных верхов и низов общества в дореволюционной России до конца достигнуто не было.

Импорт западной культуры в России сопровождался процессом национального самоуничтожения – «мизопатрией», проявляющейся в презрении к своему быту, надругательстве над церковью, появлении идей, не связанных с почвой национальной культуры [3, с. 79]. К середине XIX в. этот процесс наиболее ярко выразился в секуляризации общественной мысли. По наблюдению Г. П. Федотова, «...нигилистическая проказа идет прежде всего из семинарий...» [3, с. 88].

В 1830–1840-х гг. культурные особенности развития России были осложнены социальным разложением дворянства: «...поколение отрешенных гегельянцев сделалось родоначальником русского либерализма и даже западнического консерватизма (Чичерин, Кат-

ков), но самые яркие его представители кончали свой век с евангелием материализма и социализма...» [3, с. 87]. К середине XIX в. дворянство окончательно потеряло свою культурную гегемонию. С командных высот его вытеснили разночинцы.

Разночинцы приняли часть духовного наследия дворян, в первую очередь их беспочвенную идейность. Внешне она носила атеистический характер. Однако в народническом и народофильском движении России 1860–1870-х гг. Г. П. Федотов видел природу христианской секты: «...Атеисты-народники отзываются о Христе всегда с величайшим уважением. Они проникнуты сознанием, что социализм обосновывается в христианской этике...» [3, с. 90]. Тот факт, что с 1879 г. «бродячие апостолы» стали политическими убийцами, автор объяснял эсхатологием их сознания: «...как нынешние апокалиптики видят в большевизме воплощенного антихриста, так народо-вольцы увидели его в царе...» [3, с. 92].

В либерально-народническом русле российской жизни сформировалась идейно-чистая и пассивно-стойкая русская интеллигенция. Она ушла из политической борьбы и окунулась в будничную культурную работу. «...Это прекрасные статистики, строители шоссе дорог, школ и больниц. Вся земская Россия создана ими...» [3, с. 94]. Но их либерализм не смог дать России ни одной новой идеи. Он не помог уйти от народничества.

Было еще одно направление, в котором русская интеллигенция искала для себя национальную почву, – наука. Она родилась в России в 1830–1840-х гг. прежде всего как историческая и филологическая наука. К концу XIX в. ее признал Запад [3, с. 86]. Наука несла с собой традицию и всечеловеческую связь, включала личность в цепь поколений. Профессионализм российских ученых, так же как и чувство личной ответственности врачей и инженеров, выводил их из состояния интеллигентской беспочвенности. «...Деловитость и интеллигентность несовместимы...» [3, с. 98]. Однако в России начала XX в. деятели науки не определяли судьбу своей страны.

На взгляд Г. П. Федотова, «...появление марксизма в 90-х гг. было настоящей бурей в стоячих водах... Новые классы – рабочие, промышленники, – прибывая к “просвещению”, начинают реальную, а не утопическую классовую борьбу... В этом свете понятен особый пафос классовой идеи в России и особая ненависть к интеллигенции в марксистском лагере. Для него “классовый” означало “почвенный”, “интеллигенция” – мир старой, отрешенной кружковщины XIX века...» [3, с. 98]. По оценке историка, в российском марксизме также присутствовала религиозная идея. Но, в отличие от народничества, марксизм был чужд политического идеализма. Поэтому за восемь лет – с 1906 по 1914 г. – народническая интеллигенция растаяла почти бесследно. Первая мировая война и последовавшие за ней революционные потрясения заглушили ее последний слабый голос.

Мысли Г. П. Федотова, высказанные им в статье «Трагедия интеллигенции», получили дальнейшее развитие в его работе «Революция идет» (Париж, 1929 г.). В ней историк показал, что влияние российского дворянства на интеллигенцию сохранялось вплоть до 1917 г. Этим влиянием он объяснял презрение российской интеллигенции к черному труду, ведению хозяйства и даже спорту. «...Привыкнув дышать разреженным воздухом идей, она с ужасом и отвращением взирала на мир действительности... Отсюда пресловутый максимализм ее программ, радикализм – тактики...» [4, с. 144].

Причина такой социальной ситуации заключалась в системе образования дореволюционной России. Г. П. Федотов писал: «...Главным проводником дворянских влияний, настоящей машиной для переливки в дворянские формы демократической России была школа. Средняя и высшая школа создана у нас государством для надобностей дворянства и образования бюрократии. Такой характер она сохранила до самого конца. Неудачи профессиональных и коммерческих школ всего лучше свидетельствуют об этом. Процент дворян в средней школе и университете был невелик: русская школа чрезвычайно демократична по своему составу. Но какие-нибудь десять процентов дворян определяли характер школы, характер всего образованного класса...» [4, с. 146].

В России дворянин с высшим образованием, даже если он жил революционными идеями, в обществе оставался членом своего класса. Для «кухаркиных» и купеческих детей получение образования означало разрыв с семьей, с классом, с целой культурой: «...наша школа воспитывала в лености и барстве. Виной тому не одна ее программа и педагогические методы. Дворянин приносил с собою лень как наследственную привилегию. Разночинец разлагался в школе, потому что семья его была, в сущности, ей враждебна, не понимала ее смысла, могла пороть лентяя за единицы, но не могла приучить его к умственному труду.

Не давая навыков к умственному труду, школа убивала в разночинеце вкус к труду физическому. Крестьянская девушка, попадая в уездную или сельскую гимназию, училась бренчать на фортепьянах, но стыдилась помогать матери по хозяйству. Мыть полы, даже стирать на кухне для барышни величайший позор... Белые руки были знаком благородства и культуры...» [4, с. 146].

Беспомощность в физическом труде влекла за собой физическую немощь. Интеллигент не мог защитить себя от физического оскорбления. Лишь офицерство получало иную школу, а потому в эпоху гражданской войны оказалось способным защищать свой национальный идеал. «...Масса российской интеллигенции тучнела или тощала в четырех стенах кабинетов – обреченный на заклание убойный скот революции...» [4, с. 147].

Еще более опасным, чем презрение к черному труду, было презрение дворян и разночинцев к ведению

хозяйства. Дворянство рассматривало управление своими вотчинами как обузу, но земля, отданная в аренду или управляемая заведомыми ворами-приказчиками, не могла быть источником появления хозяйственной этики. Промышленность, торговля были уделом черной кости. В социалистическом сознании разночинцев также не нашлось аргументов в защиту свободного хозяйства.

В результате, по оценке Г. П. Федотова, «...крестьянин видел перед собой непонятное, беспомощное существо, которое претендовало учить его, но вызывало его презрение. Оно было по-господски одето, говорило барским языком и хотя чем-то, несомненно, отличалось от настоящих господ, но для народа не было возможности входить в разбирательство оттенков во вражеском стане. Интеллигент всегда был для мужика барином, пока в один прекрасный день не был перекрыт в буржуя...» [4, с. 157].

Преemptивность демократической культуры от культуры дворянства стала нарушаться в России лишь в конце XIX в. Г. П. Федотов отмечал: «...все отличие новой демократии от интеллигенции в том, что она не проходит через среднюю школу, и это образует между ними настоящий разрыв. Новые люди – самоучки. Они сдают на аттестат зрелости экстернами, проваливаясь из года в год. Экстерны – целое сословие в старой России. Экстерны могут обладать огромной начитанностью, но им всего труднее дается грамота. Они с ошибками говорят по-русски. Для них существуют особые курсы, особые учителя. Для них издаются всевозможные библиотеки “самообразования”, питающие их совершенно непереваримыми кирпичиками в невозможных переводах. Это невероятная окрошка из философии, социологии, естествознания, физики, литературы...» [4, с. 160].

В итоге кровное чувство экстернов – ненависть и зависть к тем, кто пишет без орфографических ошибок и знает иностранные языки. Г. П. Федотов подчеркивал, что «...зависть, рождающаяся из сознания умственного неравенства, сильнее всякой социальной злобы. Социалисты – они кричат о засилии в партии интеллигентов, литераторы – протестуют против редакторской корзины, художники – мечтают о сожжении Эрмитажа. Футуризм – в социальном смысле – был отражением завоевательных стремлений именно этой группы. Маяковский показывает, какие огромные и взрывчатые силы здесь таятся... Это они – люди Октября, строители нового быта, идеологи пролеткультуры...» [4, с. 161–162].

Экстерны тоже внесли свой вклад в науку дореволюционной России. В начале XX в. они имели свой университет, созданный Бехтеревым в Петербурге – «Психоневрологический институт». По оценке Г. П. Федотова, «...там было все свое, доморощенное – для экстернов, для полуграмотных. Уже тогда, вращаясь среди этой молодежи, можно было представить себе, каков будет большевистский университет...» [4, с. 161].

Советская Россия создала новую государственность, новые социальные классы и новую культуру. Изменения качественного состояния российского общества в этот период Г. П. Федотов наиболее полно описал в статье «Создание элиты (Письма о русской культуре)» (Париж, 1939 г.).

Суть произошедших в России перемен историк обозначил так: «...Каков бы ни был политический смысл русской революции, ее культурное содержание может быть описано, с крайней схематичностью, следующим образом: русская культура, доселе творимая и хранимая интеллигенцией, спускается в самую глубину масс и вызывает полный переворот в их сознании... Культура перестала быть замкнутой или двухэтажной. Старое противопоставление интеллигенции и народа потеряло свой смысл. От центра к периферии движение интеллектуальной крови совершается без задержек и сбоев. Россия в культурном смысле стала единым организмом. Этот факт непреложен и неотменяем. Никакие реакции и перевороты не могут изменить его: не могут отнять книгу у народа или воздвигнуть стену между массами и национальной культурой...» [5, с. 206–207].

То, что произошло в советской России, Г. П. Федотов не представлял как нечто странное и небывалое. Он указывал: «...Широкой волной текущая в народ культура перестает быть культурой. Народ думает, что для него открылись все двери, доступны все тайны, которыми прежде владели буржуа и господа. Но он обманут и обворован. Господа унесли с собой в могилу – не все, конечно, – ключи, – но самые заветные, от потайных ящичков с фамильными драгоценностями. Университеты открыты для всех, в России насчитывается до 700 высших школ, но есть ли хоть одна высшая школа, достойная этого имени, равная по качеству старому университету? В этом позволительно сомневаться. Рабочий или крестьянский парень, огромными трудами и потом стяжавший себе диплом врача или инженера, не умеет ни писать, ни даже правильно говорить по-русски. Приобретя известный запас профессиональных сведений, он совершенно лишен общей культуры и, раскрывая книгу, встречаясь с уцелевшим интеллигентом старой школы, на каждом шагу мучительно чувствует свое невежество. Специалистом он, может быть, и стал – очень узким, конечно, – но культурным человеком не стал и не станет. И не потому, конечно, что у него не голубая кровь. В старой, полудворянской России “кухаркин сын”, пройдя через школу, мог овладеть той культурой, которая сейчас в рабоче-крестьянской России ему недоступна. Причина ясна и проста. Исчезла та среда, которая прежде перерабатывала, обтесывала юного варвара, в нее вступившего, лучше всякой школы и книг. Без этой среды, без воздуха культуры школа теряет свое влияние, книга перестает быть вполне понятной. Культура как организующая форма сознания распадается на множество бессвязных элементов, из которых ни один сам по себе, ни их сумма не являются культурой...» [5, с. 207–208].

Раскрывая свое видение пути дальнейшего развития культуры в советской России, Г. П. Федотов писал: «...Создание элиты, или духовной аристократии, есть задача, прямо противоположная той, которую ставила себе русская интеллигенция. Интеллигенция нашла готовым культурный слой, главным образом дворянский по своему происхождению и отделенный от народа стеной полного непонимания. Она поставила своей целью разрушить эту стену любой ценой, хотя бы уничтожения самого культурного слоя, ради просвещения народа. Опуститься самим, чтобы дать подняться народу, – в этом смысл интеллигентского “ке-нозиса”, или народничества... Народная школа была созданием интеллигенции, ее гордостью. Академия наук казалась роскошью, излишеством... Существование элиты в безграмотной стране считалось аномалией, чем-то вроде помещичьих оранжерей и крепостных балетов. Большевики, при всем своем марксизме, разделяли (и даже до крайности обострили) это народническое понимание культуры. Они сделали опыт: все для народа, ценою разрушения высших этажей культуры. Университет был полуразрушен, зато СССР гордится почти поголовной грамотностью. Но вот при первой попытке поднять эту грамотность хотя бы до уровня грамотности орфографической встретилось неожиданное (!) препятствие:... проблема кадров. Нет учителей. Чтобы создать народных учителей, надо иметь приличную среднюю школу, надо иметь университет. Так, на собственном, то есть народном, лбе большевики опытно проверили народническую философию культуры и отрицательно оправдали дело Петра. Да, в отсталой и девственно невежественной стране нужно начинать с Академии наук, а не с народной школы. Таким путем шел весь мир. Западная Европа имела «Академию» при Карле Великом, а народную школу лишь в XIX веке...» [5, с. 212–213].

По мнению Г. П. Федотова, создание элиты в советской России – дело не столь безнадежное, как может показаться с первого взгляда. Ядро элиты уже существует. В России работают ученые с мировым именем, выходят в свет художественные издания, книги по литературе и искусству. Старый режим оставил в наследство большевикам не только сотни ученых, но и тысячи аспирантов, которые своими знаниями подпитывают советскую науку. Поэтому прирост элиты может совершаться из трех источников: из подрастающих поколений старой интеллигенции, из нового правящего слоя и из народных низов.

Г. П. Федотов был убежден, что «...за внешними формами организации элиты и ее работы стоит ее духовная организация. Говорят нередко, что старая русская интеллигенция была орденской. Она имела не внешнюю организацию ордена, но его внутреннее самосознание. Была исполнена сознанием своей миссии и своей выделенности из толпы. Выделенности не для привилегий, а для страданий и борьбы... Ныне поставленная на колени перед властью и народом, новая элита во имя достоинства культуры должна потребо-

вать и уважения к себе. Должна научиться бороться за свое собственное достоинство и право, умея отличать достоинство от интересов и право от привилегий. Она должна занять в обществе подобающее ей место: не привилегированной касты, но всеми признанной духовной аристократии. Место первого среди равных...» [5, с. 221].

В своих трудах Г. П. Федотов рассуждал не только о состоянии интеллектуальной элиты советского общества. С конца 1930-х гг. он осмысливал проблему в общемировом контексте.

В статье «Письма о русской культуре» (Париж, 1938 г.), анализируя особенности русской культуры, он проводил аналогии между СССР и Германией: «...Германия романтизма, Германия Бисмарка и Германия Гитлера – кажутся совершенно разными нациями... Столетие от Лессинга до Гегеля в самом деле венчало Германию королевой европейской мысли. За элитой мудрецов и поэтов стоял народ – трудолюбивый, честный, лояльный, добродушный. Двадцать лет (1848–1870), и... романтические мечты молодости сданы в архив. Трезвый, практический, с волевым упорством и методичностью, он строит великую науку, колоссальную индустрию, могущественное государство. Надо всем начинает доминировать “воля к власти”. Это путь, который в годы великой войны русская интеллигенция грубовато окрестила: от Канта к Крупну. Четыре года (1914–1918) сверхчеловеческого напряжения, и бисмарковский немец погиб. Его сменил немец Гитлера. Неврастеник, фантазер, разучившийся работать методически и отдавший во власть фантастической грезы...» [6, с. 168].

После окончания Второй мировой войны Г. П. Федотов отметил, что над руинами Европы возвысились два гиганта, два победителя, вознесенные мировой войной на небывалую высоту, – СССР и Америка [7, с. 310; 8, с. 227–228]. Достижению этой цели служит американский университет с его опорой на антропологию, психологию и социологию.

В статье «Судьба империй» (Нью-Йорк, 1947 г.) Г. П. Федотов перевел проблему формирования интеллектуальной элиты общества в сферу геополитики. В этой связи ученый заключал: «...вопрос о спасении нашей культуры есть вопрос духа...» [7, с. 315]. Применительно к будущему России он рассматривал данный вопрос как возвращение к заглохшей в веках традиции – истокам «русского христианства».

Научно-публицистическое наследие Г. П. Федотова сегодня способно вызвать различную реакцию в интеллектуальном сообществе – от горячей поддержки до жесткой критики. Этим всегда отличается творчество ярких, неординарных личностей. Бесспорно одно: в современной культуре Г. П. Федотов интересен не только с историографической точки зрения. Знакомство с его трудами способствует самопознанию, анализу причинно-следственных связей формирования той культурной традиции, к которой принадлежит наше общество. Г. П. Федотов ценен своим взглядом на историю высшей школы в дореволюционной России и СССР. Выполненный им анализ проблем этой школы также способен помочь нам в выявлении причин кризиса в системе высшего образования, который мы переживаем в настоящий момент.

Список литературы

1. Вехи: интеллигенция в России: сборник статей. 1909–1910 / сост., коммент. Н. Казаковой; предисл. В. Шелухаева. – М.: Мол. гвардия, 1991. – 462 с.
2. Из глубины: сборник статей о русской революции / С. А. Аскольдов [и др.]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 298 с.
3. Федотов, Г. П. Трагедия интеллигенции / Г. П. Федотов // Судьба и грехи России: избранные статьи по философии русской истории и культуры: в 2 т. / Г. П. Федотов; сост., вступ. ст., прим. В. Ф. Бойкова. – СПб.: София, 1991. – Т. 1. – С. 66–101.
4. Федотов, Г. П. Революция идет / Г. П. Федотов // Судьба и грехи России: избранные статьи по философии русской истории и культуры: в 2 т. / Г. П. Федотов; сост., вступ. ст., прим. В. Ф. Бойкова. – СПб.: София, 1991. – Т. 1. – С. 127–172.
5. Федотов, Г. П. Создание элиты (Письма о русской культуре) / Г. П. Федотов // Судьба и грехи России: избранные статьи по философии русской истории и культуры: в 2 т. / Г. П. Федотов; сост., вступ. ст., прим. В. Ф. Бойкова. – СПб.: София, 1991. – Т. 2. – С. 206–227.
6. Федотов, Г. П. Письма о русской культуре / Г. П. Федотов // Судьба и грехи России: избранные статьи по философии русской истории и культуры: в 2 т. / Г. П. Федотов; сост., вступ. ст., прим. В. Ф. Бойкова. – СПб.: София, 1991. – Т. 2. – С. 163–187.
7. Федотов, Г. П. Судьба империй / Г. П. Федотов // Судьба и грехи России: избранные статьи по философии русской истории и культуры: в 2 т. / Г. П. Федотов; сост., вступ. ст., прим. В. Ф. Бойкова. – СПб.: София, 1991. – Т. 2. – С. 304–327.
8. Федотов, Г. П. Запад и СССР [Электронный ресурс] / Г. П. Федотов. – Режим доступа: http://odinblago.ru/zapad_i_ussr. – Дата доступа 15.08.2015.

Аннотация

В статье представлен анализ научно-публицистических произведений российского богослова культуры, философа и историка первой половины XX века Г. П. Федотова. В работах, написанных им в период эмиграции (Франция, США), вопрос формирования интеллектуальной элиты общества рассмотрен в контексте изучения особенностей развития российской культуры, начиная с эпохи Киевской Руси. Раскрыто видение Г. П. Федотовым проблем высшей школы России XIX – начала XX века и СССР.

Summary

The article presents an analysis of the scientific and journalistic works of Russian culture theologian, philosopher and historian of the first half of the twentieth century G. P. Fedotov. In papers written by him during the period of exile (France, USA), the question of the formation of the intellectual elite of society considered in the context of studying the characteristics of Russian culture from the era of Kievan Rus. Mr. Fedotov also presented his vision of the problems of higher education in Russia XIX – early twentieth century and the Soviet Union.

Личностный смысл профессиональной деятельности и субъективная картина карьеры педагога*

Т. В. Гижук,

магистр психологических наук, аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

В современной психологии основным подходом к рассмотрению карьеры является субъектный подход, в свете которого работающий человек выступает не только рядовым членом производственного коллектива, исполнителем социально предписанной профессиональной роли, но и автономным, творческим, ответственным профессионалом, способным к саморегуляции, самодетерминации и саморазвитию [1]. С позиции субъектного подхода карьера выступает формой организации профессиональной жизни в виде долговременного, внутренне последовательного и преемственного процесса реализации профессиональных ценностей, мотивов и целей личности. Реальная диахроника карьеры охватывает линии изменения внешних и внутренних условий профессиональной жизни, где линия внешних изменений представлена должностными перемещениями, а линия внутренних изменений – событиями профессионально-личностного саморазвития человека. При таком рассмотрении карьера педагога охватывает вертикальное (внешнее) и горизонтальное (внутреннее) продвижение, что соответствует ее современному пониманию. В рамках субъектного подхода педагог воспринимается как субъект собственной карьеры, атрибутивным свойством которого является способность к осознанной саморегуляции карьеры.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 19.06.2015.

* Исследование проводилось при поддержке гранта БРФФИ Г15М-139 от 04.05.2015 г. «Психологические факторы повышения профессиональной успешности учителей в условиях оптимизации общего среднего образования Республики Беларусь».

Осознанная саморегуляция карьеры представляет собой системно организованный психический процесс, направленный на построение и управление профессиональной жизнью в соответствии с субъективно принятыми карьерными целями личности. Все психические структуры, процессы и механизмы, интегрированные в систему осознанной саморегуляции карьеры, призваны обеспечивать максимально полную самореализацию личности и вести ее к профессиональному успеху. Состав и строение системы саморегуляции карьеры в принципиальных чертах повторяют универсальную структурно-функциональную «архитектонику» осознанного саморегулирования произвольной активности человека [2].

Развернутое описание модели осознанной саморегуляции карьеры опубликовано нами ранее [3], поэтому в настоящей статье перечислим лишь основные психические процессы (полагание карьерных целей, моделирование значимых условий карьеры, ее программирование, контроль и оценивание результатов и корректирование психических регуляторов (целей, программ и т. д.)), обеспечивающие осознанную саморегуляцию. Эти процессы замкнуты в «регуляторное кольцо» и образуют единую циклическую систему, направленную на достижение поставленных целей. Любой структурно-функциональный дефект осознанной саморегуляции приводит к невозможности успешного выполнения регулируемой деятельности [2].

Как указывает ряд авторов [2; 4], одним из важнейших компонентов, определяющих сформированность и функциональность системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека, является модель значимых условий. В процессе моделирования значимых условий карьеры формируется «субъективная картина карьеры» (СКК), отражающая события карьерного прошлого, настоящего и будущего. Она содержит образ желаемой профессиональной карьеры, а также значимые для ее построения предпосылки, является неотъемлемой частью более широкого психического образа – субъективной картины жизненного пути (СКЖП). Рассматривая СКЖП с позиций причинно-целевой концепции психологического времени, А. А. Кроник и Е. И. Головаха определяют ее как «психический образ, в котором отражены пространственно-временные характеристики жизненного пути – значимые события прошлого, настоящего и будущего в их причинно-следственных и целе-средственных связях» [5, с. 46].

Включенность СКК в структуру СКЖП позволяет экстраполировать категориальный аппарат и методический инструментарий, разработанный для целей ее изучения, на СКК. С этих позиций СКК можно определить как психический образ личностно значимых и профессионально важных событий и условий карьерного развития личности в их детерминационных (причинных и целевых) взаимосвязях.

Можно предположить, что подобно тому, как строение и архитектура СКЖП определяются смыс-

лом жизни [6; 7], СКК во многом обусловлена отношением к профессиональной деятельности со стороны субъекта. Избирательное отношение личности к разнообразным объектам и явлениям действительности, включая практикуемые ею виды деятельности, принято обозначать общепсихологическим термином «личностный смысл».

С учетом того, что профессиональная деятельность является полиосмысленной и полимотивированной, необходимо ввести различие типов и видов личностного смысла профессиональной деятельности. Тип личностного смысла – это уровневая характеристика, описывающая, на каком уровне, в каком контексте и из каких источников происходит смыслообразование профессиональной деятельности. Основными являются локальный и жизненный смыслы профессиональной деятельности, складывающиеся соответственно на «внутридеятельностном» и «жизнедеятельностном» уровнях. Вид личностного смысла – это модальностная характеристика, отражающая объективное отношение деятельности к процессу практической реализации внутрипрофессиональных мотивов личности и (или) смысла всей ее жизни [8].

В каждый момент времени профессиональная деятельность может либо способствовать, либо препятствовать продуктивной реализации конкретной смысловой необходимости, поэтому следует разводить две базовые модальности ее личностного смысла: позитивную и негативную. В итоге систематика смыслов профессиональной деятельности строится на пересечении уровневых и модальностных характеристик и охватывает четыре основных варианта личностно-смыслового отношения к профессии: позитивный и негативный жизненный смысл, позитивный и негативный локальный смысл [8].

С психологической точки зрения полимотивация и полиосмысленность означают, что профессиональная деятельность побуждается, направляется и смыслообразуется сразу из нескольких (двух и более) источников, вследствие чего наделяется некоторым множеством личностных смыслов. В зависимости от модальности отдельных смыслов этот динамический комплекс может быть внутри себя гармоническим (моновалентным) или конфликтным (амбивалентным). Гармоничность достигается в ситуации, когда профессиональная деятельность только способствует или только препятствует практическому осуществлению всех актуальных смысловых потребностей личности. Однако с учетом множественности и переплетенности жизненных отношений личности, реализацию которых обслуживает профессиональная деятельность, это весьма редкое и труднодостижимое состояние. Действительной же нормой являются конфликтность, двойственность, противоречивость личностного смысла, при которых профессиональный труд, содействуя реализации одних смысловых потребностей личности, в то же время противодействует реализации других. Соприсутствие положительных

и отрицательных смыслов может принимать форму внутриуровневых и межуровневых смысловых конфликтов [8].

До настоящего момента мы по умолчанию допускали, что профессиональная деятельность личности «воткана» в различные системы жизненных отношений, из которых она черпает осмысленность, напитывается конкретным смысловым содержанием. Между тем это далеко не всегда оправдано, поскольку при определенных обстоятельствах происходит отчуждение профессиональной деятельности от смыслопорождающих аспектов индивидуальной и общественной жизни. Смысловая природа отчуждения означает, что личность переживает свою профессиональную деятельность как чуждую, потерянную часть жизни и бессмысленное занятие, которое выполняется лишь в силу внешней обязанности, а не по личному побуждению и убеждению.

Можно предположить, что личностный смысл регулирует как саму профессиональную деятельность, так и познавательно-рефлексивную деятельность субъекта, направленную на построение СКК. Показателем эффективности регуляции карьеры выступает переживание личностью профессиональной успешности, которая формируется и функционирует в звене оценки и контроля осознанной саморегуляции профессиональной карьеры, где осуществляется сравнение объективно достигнутых трудовых и карьерных результатов с субъективно желаемым служебным положением и уровнем профессионального мастерства, т. е. с индивидуальными критериями и стандартами профессионального (карьерного) успеха-неуспеха. В контуре осознанного саморегулирования карьеры «продуктом» процесса оценивания выступают психические образования, служащие субъективными критериями профессиональной успешности, а именно удовлетворенность карьерой и профессиональное соотношение личности [1; 9].

Выборка и методики эмпирического исследования. Предположение о том, что личностный смысл профессиональной деятельности выступает важным условием формирования и функционирования СКК педагога, явилось центральной идеей настоящего исследования и послужило общей теоретической гипотезой для эмпирического исследования, которое охватило выборку численностью 647 педагогов (после отбраковки неверно заполненных анкет) в возрасте от 21 года до 64 лет ($M = 40,49$ лет, $SD = 8,6$ лет). Выборка была гетерогенной по половозрастным, социально-демографическим признакам (семейное положение, родительский статус), должностному положению в организационной иерархии и уровню оплаты труда. Испытуемые принимали участие в исследовании на добровольной безвозмездной основе.

Сбор эмпирических данных производился с помощью следующих методик:

1. «Опросник профессионального самоотношения» – многошкальный стандартизированный тест,

определяющий выраженность отрицательных (внутренняя конфликтность и самообвинение в профессии) и положительных (самоуважение и самоэффективность в профессии) компонентов самоотношения личности как субъекта профессиональной деятельности, делового общения и карьеры [10]. В отношении выборочного контингента настоящего исследования шкалы и общий показатель опросника продемонстрировали высокую надежность измерений (значение показателя α -Кронбаха варьируется от 0,70 до 0,88), что позволяет рассматривать результаты тестирования как достоверные.

2. «Шкала удовлетворенности карьерой» – стандартизированный личностный опросник, диагностирующий субъективную удовлетворенность испытуемого собственной профессиональной карьерой. Включает пять утверждений, по поводу которых испытуемый должен выразить степень своего согласия по четырехразрядной шкале (от 1 – «абсолютно не согласен» до 4 – «полностью согласен»). Величина коэффициента дискриминативности для пунктов шкалы варьируется от 0,41 до 0,62; значение показателя α -Кронбаха равняется 0,75. Разведочный факторный анализ, проведенный по методу главных компонент с последующим Варимакс-вращением, позволил выделить один фактор, объясняющий 51,7 % дисперсии пунктов шкалы. С учетом приведенных характеристик шкала может быть признана соответствующей психометрическим стандартам надежности, а полученные с ее помощью диагностические результаты – заслуживающими доверия (подробнее см. [8]).

3. «Метафоры профессиональной деятельности» (МПД) – стандартизированный личностный опросник, предназначенный для выявления личностного смысла профессии. Является одним из первых инструментов в семействе методов диагностики смысловой сферы личности, использующих метафоры в качестве стимульного материала. В результате эксплораторного (разведочного) факторного анализа по методу главных компонент с последующим Варимакс-вращением было выделено три шкалы: «Отчуждение профессии» (факторные нагрузки пунктов от 0,56 до 0,80; собственное значение фактора – 6,37; доля дисперсии – 42,5 %), «Увлечение профессией» (факторные нагрузки пунктов от -0,76 до -0,77; собственное значение фактора – 1,62; доля дисперсии – 10,8 %), «Разочарование в профессии» (факторные нагрузки пунктов от 0,58 до 0,86; собственное значение фактора – 1,2; доля дисперсии – 8 %).

Баллы по шкале «Отчуждение профессии» опросника МПД позволяют оценить общий уровень осмысленности профессиональной деятельности, а показатели шкал «Увлечение профессией» и «Разочарование в профессии» способствуют распознаванию устойчиво присущего испытуемому виду личностного смысла профессиональной деятельности. МПД обладает высоким уровнем валидности и надежности (значение показателя α -Кронбаха шкалы «Отчуждение профес-

сии» равняется – $\alpha = 0,90$; «Увлечение профессией» – $\alpha = 0,71$; «Разочарование в профессии» – $\alpha = 0,80$) (подробнее см. [8]).

4. «Оценивание пятилетних интервалов карьеры» (ОПИК) – модифицированный вариант методики А. А. Кроника и Е. И. Головахи «Оценивание пятилетних интервалов» (ОПИ) [5]. Методика «ОПИК» направлена на выявление следующих диагностических показателей: ожидаемая продолжительность карьеры, профессионально-психологический возраст, реализованность карьеры, коэффициент своевременности, насыщенность значимыми событиями прошлого, настоящего, будущего и в целом СКК, профессиональный оптимизм.

5. «Каузометрия профессиональной карьеры» (КПК) – модификация каузометрического психобиографического анализа, разработанного А. А. Кроником и Е. И. Головахой [5]. КПК позволяет выявить следующие диагностические показатели СКК: профессионально-психологический возраст, коэффициент своевременности, мотивационную насыщенность прошлого, настоящего, будущего и в целом СКК, целеустремленность, рациональность, стратегичность, уверенность, индекс негативности, индекс позитивности, конфликтность, коэффициент многослойности.

Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования. Подготовительным к эмпирической обработке этапом явилось выделение групп испытуемых с различным смысловым отношением к профессиональной деятельности. Отталкиваясь от теоретических представлений о потенциально возможных видах личностно-смыслового отношения личности к профессии, было выдвинуто предположение о том, что в группе респондентов с низкими и средними баллами по шкале «Отчуждение профессии» могут быть выделены три подгруппы в зависимости от сочетания показателей по шкалам «Увлечение профессией» и «Разочарование в профессии». Данное предположение проверялось с помощью кластерного анализа (k-means clustering) на выборке испытуемых ($N = 478$). Выборка получена в результате отсека от выборки исследования той части испытуемых, у которых выявлен высокий уровень бессмысленности по шкале «Отчуждение профессии» ($N = 98$). В качестве критериев кластеризации использовались переменные «увлечение профессией» и «разочарование в профессии», измеренные одноименными шкалами опросника МПД. В соответствии с априорными соображениями о видах личностного смысла профессиональной деятельности (позитивный, негативный, конфликтный) исходное число кластеров было задано в количестве трех. Построенная в результате кластерного анализа эмпирическая классификация испытуемых является статистически обоснованной: различия выделенных групп по критериальным переменным устанавливаются на высоком уровне значимости (по шкале «Увлечение профессией» $F(2,475) = 274,96$ при $p = 0,00$; «Разочарование в профессии» $F(2,475) = 431,75$ при

$p = 0,00$). Численность выделенных групп и средне-групповые значения по переменным-классификаторам приведены в таблице 1.

Результаты кластерного анализа подтверждают правомерность концептуального различения позитивного, негативного и конфликтного смыслов как основных модальностей осмысления личностью своей профессиональной деятельности. В свете полученных данных опросник МПД позволил дифференцировать испытуемых на четыре группы: 1) переживающие бессмысленность профессиональной деятельности, а также обладающие 2) позитивным, 3) негативным и 4) конфликтным видами личностного смысла. На основании данной группировки был проведен дисперсионный анализ (таблица 2).

Основываясь на данных первой части таблицы 2, можно сделать вывод о том, что наличие и модальность личностного смысла профессиональной деятельности оказывают влияние на удовлетворенность карьерой и на профессиональное самоотношение личности. По средним значениям в группах переживающих бессмысленность профессиональной деятельности, а также негативный, конфликтный и позитивный личностный смысл четко вырисовывается общая закономерность изменчивости удовлетворенности карьерой и собой в зависимости от смыслового отношения личности к профессиональной деятельности. Так, выраженность удовлетворенности карьерой и позитивного профессионального самоотношения при переходе от бессмысленности к видам личностного смысла профессиональной деятельности (негативный → конфликтный → позитивный) прямолинейно возрастает: позитивность профессионального самоотношения ($101,17 > 104,33 > 110,60 > 116,61$), удовлетворенность карьерой ($11,09 > 12,39 > 13,29 > 14,10$).

Для анализа второй части таблицы 2 остановимся на определении функционального оптимума СКК, под которым понимается наиболее эффективное выполнение СКК своих регуляторных функций в контуре процесса осознанной саморегуляции карьеры, способствующих достижению личностью профессиональной успешности. По данным наших предыдущих исследований, оптимальными для достижения профессиональной успешности педагога являются следующие параметры многомерной СКК:

- высокий профессионально-психологический возраст, отражающий профессиональную реализованность педагога;
- выраженный профессиональный оптимизм;
- восприятие текущего жизненного периода как насыщенного значимыми событиями;
- своевременность, т. е. соответствие хронологического и профессионально-психологического возраста;
- однородность субъективной картины карьеры.

Субъективная картина карьеры профессионально успешных педагогов имеет следующие особенности:

- 1) более длительная ожидаемая продолжительность карьеры ($M = 55,37$);
- 2) высокая событийная насыщенность прошлого ($M = 31,96$), настоящего ($M = 8,05$) и субъективной картины карьеры в целом ($M = 57,285$);
- 3) высокий уровень профессионального оптимизма ($M = 0,01$);
- 4) высокий профессионально-психологический возраст (по ОПИК $M = 36,63$, по КПК $M = 43,57$);
- 5) низкий коэффициент многослойности ($M = 15,94$), указывающий на включенность в СКК событий, близких по степени личностной значимости [9].

По средним значениям в группах испытуемых с различным смысловым отношением к профессиональной деятельности четко прорисовывается закономерность изменения параметров СКК. При переходе от позитивного личностного смысла к конфликтному, негативному смыслу и, наконец, к бессмысленности профессиональной деятельности все отмеченные параметры СКК закономерно отдаляются от своего оптимального профиля (рис. 1).

Проведенный анализ позволяет говорить о наличии оптимального, субоптимального и пессимального личностного смысла профессиональной деятельности.

Оптимальным с точки зрения регуляции познавательной активности личности, направленной на конструирование СКК и профессиональной деятельности как таковой, является позитивный личностный смысл, при котором у субъекта присутствует переживание позитивной значимости собственной профессиональной деятельности. Позитивный личностный смысл способствует формированию субъектного отношения педагога к своей профессиональной жизни, отношения

Таблица 1

Результаты кластерного анализа

Группы	Название шкал	Увлечение профессией ($M = 12,43$)	Разочарование в профессии ($M = 9,67$)	№/%
Группа 1	Негативный личностный смысл профессиональной деятельности	8,23 (низкое)	11,9 (высокое)	152/32
Группа 2	Позитивный личностный смысл профессиональной деятельности	14,33 (высокое)	5,15 (низкое)	168/35
Группа 3	Конфликтный личностный смысл профессиональной деятельности	14,43 (высокое)	12,32 (высокое)	158/33

Таблица 2

Результаты однофакторного дисперсионного анализа

Критерии профессиональной успешности	Критерий Фишера F, p	Средние значения в группах с разным видом личностного смысла				Post hoc сравнения средних значений групп по методу Шеффе, p					
		Б	Н	К	П	Б↔П	Б↔К	Б↔Н	Н↔П	Н↔К	К↔П
Часть 1											
Критерии профессиональной успешности											
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения	F (3; 562) = 47,97 p = 0,000000	101,17	104,33	110,6	116,61	0,000000	0,000000	0,224002	0,000000	0,000057	0,000083
Удовлетворенность карьерой	F(3; 571) = 38,16 p = 0,000000	11,09	12,39	13,29	14,1	0,000000	0,000000	0,000429	0,000000	0,009506	0,021395
Часть 2											
ОПИК											
Ожидаемая продолжительность карьеры	F (3; 551) = 9,898 p = 0,000002	51,03	52,06	54,37	55,5	0,000097	0,008514	0,777955	0,001059	0,067182	0,609815
Насыщенность настоящего значимыми событиями	F(3; 505) = 5,13 p = 0,001671	7,13	7,13	7,55	8,02	0,032269	0,582826	1,0	0,006605	0,443326	0,318980
Насыщенность прошлого значимыми событиями	F (3; 505) = 6,77 p = 0,000175	23,76	24,87	28,1	31,43	0,003262	0,225750	0,963224	0,002997	0,346273	0,291752
Насыщенность СКК значимыми событиями	F (3; 505) = 11,44 p = 0,000000	46,37	47,6	54,08	56,73	0,000137	0,010949	0,963968	0,000064	0,012539	0,581485
Профессионально-психологический возраст	F (3; 505) = 3,94 p = 0,008461	30,27	32,0	33,24	35,77	0,020438	0,423982	0,815024	0,094434	0,882452	0,391944
Профессиональный оптимизм	F (3; 482) = 2,77 p = 0,041027	-0,20	-0,06	0,004	0,02	0,064260	0,110643	0,408876	0,721994	0,855257	0,995147
КПК											
Индекс негативности СКК	F (3; 472) = 3,19 p = 0,023438	9,57	7,24	5,25	4,32	0,045516	0,145208	0,673494	0,354814	0,684437	0,951814
Индекс позитивности СКК	F (3; 472) = 4,28 p = 0,005377	89,16	92,76	94,75	95,68	0,010625	0,042399	0,344216	0,398036	0,715597	0,957759
Конфликтность СКК	F (3; 472) = 4,46 p = 0,004191	-61,7	67,4	-83,29	-73,9	0,320282	0,012645	0,865055	0,727112	0,052703	0,415320
Стратегичность	F(3; 471) = 3,55 p = 0,014446	58,7	55,95	66,14	58,15	0,999189	0,284165	0,917139	0,931800	0,02862	0,112664
Уверенность	F (3; 471) = 3,24 p = 0,021969	67,86	69,98	64,68	72,35	0,511180	0,765021	0,920047	0,840535	0,248772	0,028539
Коэффициент многослойности	F(3; 464) = 6,18 p = 0,000398	22,35	19,89	16,78	15,91	0,002846	0,015815	0,575263	0,066760	0,232050	0,950081

Примечание: Б – бессмысленность, П – позитивный личностный смысл профессиональной деятельности, Н – негативный личностный смысл профессиональной деятельности, К – конфликтный личностный смысл профессиональной деятельности.

к ней как к карьере – поступательному целенаправленному движению к реализации карьерных целей.

Субоптимальным является конфликтный личностный смысл. Промежуточное положение данного вида смысла объясняется наличием у педагога и негативного, и позитивного личностного смысла. Как было сказано выше, любая реальная деятельность является полимотивированной, вследствие чего возможно возникновение внутреннего смыслового конфликта.

Пессимальным вариантом является как наличие негативного смысла, так и бессмысленность профессиональной деятельности. Отсутствие статистически

значимых отличий по параметрам СКК в группах с негативным личностным смыслом и бессмысленностью вполне объяснимо, поскольку негативное осмысление профессии зачастую сменяется ее полным обесмысливанием, а вместе с этим разочарование стремится перерасти в отчуждение. В случае отсутствия смысла профессиональной деятельности СКК педагога максимально отдалена от своего функционального оптимума.

Таким образом, личностный смысл профессиональной деятельности понимается как пристрастное, избирательное отношение педагога к осуществляемой

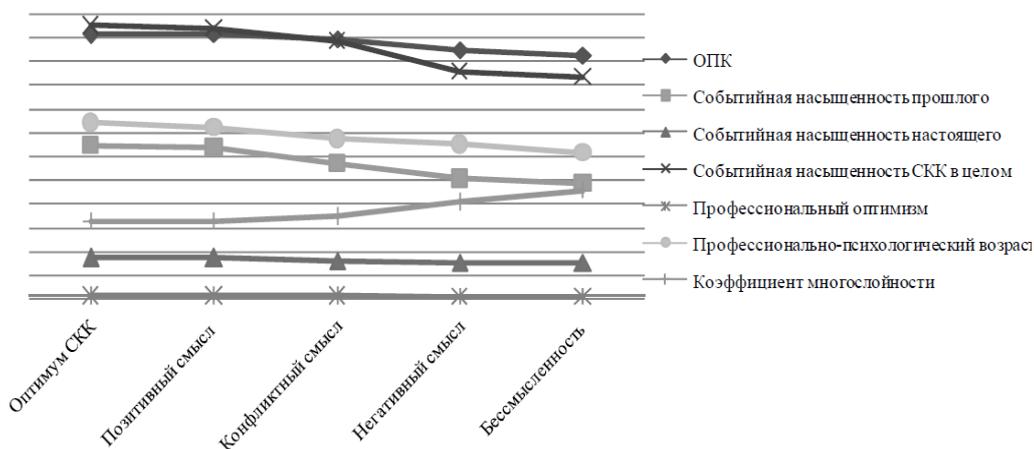


Рис. 1. Параметры субъективной картины карьеры в группах с разным личностным смыслом профессиональной деятельности

профессиональной деятельности, определяемое его потребностями, мотивами и ценностями. Профессиональная деятельность является полиосмысленной и полимотивированной, ввиду чего следует разводить две базовые модальности ее личностного смысла: позитивную и негативную, которые, вступая в противодействие, могут породить конфликтный смысл. При определенных обстоятельствах возможно отчуждение профессиональной деятельности от потребностей, мотивов и ценностей ее субъекта, которое приводит к переживанию бессмысленности профессии. Кроме того, личностный смысл профессиональной деятельности выступает детерминантой содержательных и структурно-функциональных свойств субъективной картины карьеры педагога. С точки зрения регуляции карьеры оптимальным является позитивный личностный смысл профессиональной деятельности, субоптимальным – конфликтный личностный смысл, пессимальным – как негативный личностный смысл, так и бессмысленность профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Карпинский, К. В. Развитие личности как субъекта жизни в контексте профессиональной деятельности / К. В. Карпинский // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / науч. ред.: К. В. Карпинский, Н. Р. Салихова. – Гродно: ИЦ ГрГУ, 2013. – С. 48–98.
2. Конопкин, О. А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения / О. А. Конопкин // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 158–172.

3. Гижук, Т. В. Психологические механизмы и закономерности саморегуляции профессиональной карьеры личности / Т. В. Гижук // Веснік ГрДУ імя Я. Купалы. Сер. 3. – 2014. – № 1(171). – С.156–161.
4. Прыгина, И. Л. Проявление особенностей когнитивного и метакогнитивного опыта личности в субъектной регуляции деятельности: на примере структуры «модели субъективно значимых условий»: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. / И. Л. Прыгина. – Казань, 2008. – 24 с.
5. Кроник, А. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
6. Карпинский, К. В. Психология жизненного пути личности / К. В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 167 с.
7. Сурикова, Я. А. Особенности внутренней организации субъективной картины жизненного пути личности: ценностно-смысловой аспект / Я. А. Сурикова // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2008. – № 2. – С. 30–37.
8. Новые методы субъектной психодиагностики: коллективная монография / К. В. Карпинский [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2015. – 176 с.
9. Гижук, Т. В. Субъективная картина карьеры и профессиональная успешность педагога / Т. В. Гижук // Веснік ГрДУ імя Я. Купалы. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2015. – № 2.
10. Карпинский, К. В. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики / К. В. Карпинский, А. М. Кольшко. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 140 с.

Аннотация

В статье рассматривается роль личностного смысла профессиональной деятельности в формировании и функционировании субъективной картины карьеры. Обоснован тезис о том, что личностный смысл профессиональной деятельности выступает детерминантой содержательных и структурно-функциональных свойств субъективной картины карьеры педагога. Выделены оптимальный, субоптимальный и пессимальный личностный смысл профессиональной деятельности.

Summary

In article the role of personal sense of professional work in formation and functioning of a subjective picture of career is discussed. The thesis that the personal sense of professional work acts as the factor of substantial and structurally functional properties of a subjective picture of career of the teacher is proved. Allocation optimum, suboptimum and not optimum personal sense of professional work is proved.