известия

Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины

№ 3(78)

Социально-экономические и общественные науки

известия

Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины

Научный и производственно-практический журнал Выходит 6 раз в год Издается с октября 1999 г.

№ 3(78) Социально-экономические и общественные науки Учредитель – Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Журнал зарегистрирован в Министерстве информации Республики Беларусь (свидетельство о регистрации № 546 от 6 июля 2009 года)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.В. РОГАЧЕВ (главный редактор)

О.М. ДЕМИДЕНКО (зам. главного редактора)

В.В. Андреев, Го Вэньбинь, В.Ф. Багинский, Г.Г. Гончаренко, А.М. Дворник, Г.М. Евелькин, Е.В. Убоженко (ответственный секретарь), С.В. Жаворонок, В.Г. Жогло, Ф.В. Кадол, В.Н. Калмыков, В.В. Кириченко, Г.Е. Кобринский, Г.Г. Лазько, В.Д. Левчук, А.М. Литвин, А.В. Макаревич, О.А. Макушников, И.В. Максимей, Н.В. Максименко, Г.И. Нарскин, О.С. Осипова, А.Н. Сердюков, Н.В. Сильченко, Б.В. Сорвиров, А.А. Станкевич, М.И. Старовойтов, В.М. Хомич, И.Ф. Штейнер, В.А. Щепов, Я.С. Яскевич

Адрес редакции:

ул. Советская, 104, к. 2-17, 246019, Гомель Тел. 57-37-91, e-mail: vesti@gsu.by Интернет-адрес: http://vesti.gsu.by

© Proceedings of the F. Scorina Gomel State University, 2013

[©] Известия Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, 2013

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

УДК 796:612.7

Физические упражнения в системе реабилитации при спортивных травмах связочного аппарата коленного сустава

Аль-Бшени Фатхи али

Автор обосновывает необходимость разработки комплексных программ реабилитации при лечении травм передней крестообразной связки коленного сустава. На основании полученных результатов показано, что использование комплексного подхода с применением лечебных физических упражнений является эффективным на ранних стадиях реабилитации.

Ключевые слова: спортивная травма, физические упражнения, реабилитация, связочный аппарат коленного сустава, послеоперационные состояния.

The author substantiates the necessity of developing integrated rehabilitation programs for the treatment of the traumatic front crosslink ligament knee joints. On the basis of the results obtained it is shown that the use of the complex approach using the combined therapy with medical physical exercises is effective at early stages of the rehabilitation.

Keywords: sport trauma, physical exercises, rehabilitation, knee ligament, postsurgery conditions.

Введение. В структуре спортивного травматизма одно из ведущих мест занимают травмы связочного аппарата коленного сустава, являющиеся причиной хронического воспалительно-дегенеративного процесса суставных хрящей, гонартроза (ГА) при отсутствии оптимальных условий восстановительного периода [1], [2], [3], [4], [5], [6].

С данными специальной литературы согласуются результаты собственных исследований [7]. В частности, при анализе этиологических факторов, частоты и механизмов травм отдельных морфологических структур коленного сустава самыми неблагоприятными последствиями для восстановления являются травматические поражения крестообразных связок, особенно передней, обусловленные чрезмерным вращением коленного сустава кнаружи при фиксированной голени и вращении бедра внутрь. При этом травма передней крестообразной связки наиболее часто сочетается с повреждением медиального мениска и медиальной коллатеральной связки (несчастная триада), вспомогательного аппарата, фиксирующего и укрепляющего коленный сустав, приводя его к нестабильности.

Актуальность и новизна представленного исследования связана с отсутствием комплексных индивидуальных реабилитационных программ после операций на связочном аппарате коленного сустава, включающих разные междисциплинарные подходы. В настоящее время существующие методы восстановления функции коленного сустава характеризуются односторонностью, причем разные специалисты отдают предпочтение методам своей области [8], [9], [10]. В то же время рассматриваемая проблема требует комплексного решения реабилитационных задач (медицинских, педагогических, психологических, профессиональных, спортивных, социальных и т. д.) на ранних стадиях восстановительного периода после травмы связочного аппарата коленного сустава для полного восстановления утраченной функции.

Целью исследования была оценка эффективности разработанного комплекса лечебных физических упражнений, включающей систему педагогических, психологических и физических мер коррекции, при травматическом повреждении передней крестообразной связки коленного сустава в послеоперационном периоде.

Материал, методы и аппаратура. Объектом исследования были 36 пациентов реабилитационного центра г. Месрата (Ливия), которым была сделана операция по поводу травматического повреждения передней крестообразной связки коленного сустава, наиболее часто встречающейся и тяжелой спортивной травмы коленного сустава [7].

Для достижения однородности (чистоты) сравнения групп поставленного эксперимента все лица, участвующие в исследовании, были мужчинами в возрасте 18–20 лет. Исследования выполнены с согласия пациентов. С ними проводилась беседа, имевшая характер педагогического и психологического тренинга, заключавшаяся в предоставлении травмированным лицам полной информации о последствиях травмы и необходимости реабилитационных мероприятий, обучении способам контроля массы тела и дозированной ходьбы, формировании побуждающей мотивации к лечению, т. к. у большинства из наблюдаемых лиц имелось чувство неполноценности, граничащее с депрессией.

Выполнению исследования предшествовал анализ историй болезни. Методика обследования включала опрос и осмотр пациента, выявление зон локализации боли, оценку боли с помощью Визуальной Аналоговой Шкалы (ВАШ), скованности, тугоподвижности коленного сустава при движениях, околосуставной амиотрофии, состояния походки и других параметров исследования.

Проводилось измерение массы тела и роста, гониометрии, динамометрии, измерение обхвата бедра для оценки исходного послеоперационного общего состояния и коленного сустава, его сравнения с полученными результатами.

Результаты исследования, представленные в таблице 1, свидетельствуют о равновесном распределении средних показателей возраста, роста, веса и массы тела обследованной группы лиц.

Таблица 1 – Характеристика отклонения возрастных, ростовых и весовых показателей

Показатель	Возраст, лет	Рост, см	Вес, кг	
Обследованная группа	$19,13 \pm 0,14$	$177,10 \pm 0,31$	$72,63 \pm 0,29$	

Коэффициент отклонения исследуемых показателей составил для возраста -0.270, для роста -0.396, для веса -0.255, т. е. исследуемая общая группа была однородная, свидетельствуя о корректности при формировании групп обследованных лиц (равновесности распределения выборки) и возможности проведения статистической обработки с использованием параметрического и дисперсионного методов анализа.

На основании анализа специальной литературы был разработан собственный комплекс лечебных физических упражнений, содержание которого представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Содержание выполняемых лечебных физических упражнений

№ п/п	Порядок и характеристика выполняемых упражнений	
	1. Упражнение на сокращение передних мышц бедра.	
І-й этап	2. Упражнение на сокращение задних мышц бедра.	
1 3.	3. Упражнения на сокращение отводящих мышц бедра.	
7	4. Статические упражнения на сокращение передних и задних мышц голени.	
	5. Активные упражнения на развитие гибкости больного коленного сустава.	
	1. Статические упражнения на сокращение передних мышц бедра.	
	2. Статические упражнения на сокращение задних мышц бедра.	
	3. Динамические упражнения на сокращение передних мышц бедра.	
	4. Динамические упражнения на сокращение задних мышц бедра.	
듈	5. Статические упражнения на сокращение отводящих мышц бедра.	
ЭТЗ	6. Динамические упражнения на сокращение передних и задних мышц голени.	
2-й этап	7. Активные и пассивные упражнения на гибкость больного коленного сустава.	
2	8. Упражнения на удлинение рабочих мышц больного коленного сустава.	
	9. Самостоятельные упражнения на тренажере равновесия.	
	10. Использование тренажера и беговой дорожки.	
	11. Ходьба по прямой линии.	
	12. Бег по прямой линии.	

	,
	1. Велотренажер и беговая дорожка.
	2. Упражнения на удлинение рабочих мышц больного коленного сустава.
	3. Динамические упражнения на центральное сокращение передних мышц бедра.
	4. Динамические упражнения на центральное сокращение задних мышц бедра.
ап	5. Динамические упражнения на центральное сокращение отводящих мышц бедра.
3-й этап	6. Динамические упражнения на центральное сокращение передних и задних мышц голени.
3-1	7. Динамические упражнения на нецентральное сокращение передних и задних мышц бедра.
	8. Динамические упражнения на нецентральное сокращение передних и задних мышц бедра.
	9. Самостоятельные упражнения на тренажере равновесия.
	10. Ходьба, бег, прыжки.
	11. Активные и пассивные упражнения на гибкость больного коленного сустава.
	1. Велотренажер и беговая дорожка.
	2. Упражнения на удлинение рабочих мышц больного коленного сустава.
этап	3. Динамические упражнения на центральное сокращение отводящих мышц бедра.
1.31	4. Динамические упражнения на центральное сокращение передних и задних мышц голени.
4-й	5. Самостоятельные упражнения на тренажере равновесия.
	6. Различный вид бега с постепенным увеличением скорости до максимальной.
	7. Прыжки различными способами с постепенным увеличением скорости.

Учитывая цель исследования, в частности, поиск наиболее эффективных реабилитационных комплексов, все лица, вошедшие в разработку, были разделены на 3 группы:

1-я экспериментальная группа, в которой использовался разработанный комплекс лечебных физических упражнений в сочетании с применением кинезотерапии;

2-я экспериментальная группа, в которой действие лечебных физических упражнений сочеталось с применением лазеротерапии;

3-я контрольная группа (восстановление с использованием только физических упражнений).

Для проведения исследований в 1-й экспериментальной группе использовался тренажер программного обеспечения (СРМ-терапии, Kinetec, Франция) для пассивной разработки коленного сустава, создающий условия комфорта (невесомости ноги), обеспечивающий оптимальный объем движения путем контроля сгибания, разгибания, приведения/отведения и вращения сустава наружу. Во 2-й экспериментальной группе использовался лазерный прибор. Для выполнения исследований в контрольной группе потребовались велотренажер, беговая дорожка и другое оборудование.

Педагогическая часть реабилитационной программы включала образовательный компонент (предоставление знаний об общих и индивидуальных морфо-функциональных особенностях коленного сустава, механизмах травмы связочного аппарата, роли наследственности и внешних факторов в восстановлении функции коленного сустава, обучении травмированных лиц комплексу выполнения разработанных лечебных физических упражнений, освоении методов шагометрии, оценки массы тела и других методов).

Психологический компонент был направлен на ликвидацию стрессового состояния и формирование положительной мотивации для восстановления функции коленного сустава.

Учитывая междисциплинарный характер разрабатываемой реабилитационной программы, ее выполнение проводилось в тесном сотрудничестве с лечащим врачом, специалистами высшей категории в области хирургии, ортопедии, физиотерапии, педагогики, психологии, оказавшими невосполнимую консультативную помощь.

Проведение исследований длилось 12 недель в 4 этапа по 3 занятия в неделю длительностью 30–60 минут. Всего – 36 занятий.

Исследование включало 4 стадии. Первая стадия восстановления функции коленного сустава была связана с окончанием острой боли, контролем над болевыми ощущениями; вторая – с ростом мышечной силы за счет изометрической и изотонической нагрузки, амплитуды движений, увеличения ходьбы; третья – с использованием упражнений на сгибание и разгибание без боли, укрепляющих мышцы, расширяющих функцию коленного сустава; четвертая – преследовала цель ликвидации боли в коленном суставе в разных положениях тела, возвращение к повседневной жизни, сохранение стабильности коленного сустава, предот-

вращение осложнений. На третьем и четвертом этапах использовались статикодинамические и изотонические упражнения на сопротивление (гантели).

Соблюдались основные принципы лечебной физической культуры: соблюдение индивидуальности и адекватности, общей и специальной физической нагрузки, ее чередование на различные мышечные группы, постепенное усиление и снижение [11].

Оценка эффективности проведенной программы лечебных физических упражнений проводилась по измерению мышечной силы, амплитуды движений в коленном суставе, толщины жирового слоя, окружности бедра.

Результаты исследования и их обсуждение. Начальный период восстановления характеризовался полным снижением функции коленного сустава (мышечной силы, амплитуды движений, толщины жирового слоя бедра, снижением ее окружности).

Полученные результаты, представленные в таблице 3, дают общую характеристику состояния травмированной конечности и формирования стабильности коленного сустава в начальном периоде восстановления его функциональных возможностей.

Таблица 3 – Характеристика исследуемых показателей (мышечной силы, амплитуды движений, толщины жирового слоя, окружности бедра) в начале восстановительного периода

Показатель	Сила мышцы, кг	Амплитуда движения сустава, °	Толщина жирового слоя, см	
Общая группа	$29,55 \pm 0.26$	$55,11 \pm 0,62$	$12,04 \pm 0,17$	

Проведенные исследования выявили значительное улучшение показателей во всех трех исследуемых группах, подтвержденное статистическим анализом на уровне достоверных различий (p < 0.05). Улучшение функции коленных суставов относилось как к увеличению мышечной силы бедра, так и амплитуды движений в коленном суставе и толщины жирового слоя подкожной клетчатки бедра, причем улучшение показателей функции коленного сустава возрастало от 1-ой ко 2-ой экспериментальной группе и 3-й контрольной группе.

Использованный дисперсионный анализ характеризовался следующими показателями для 1-ой экспериментальной группы (мышечная сила F = 283,32; амплитуда движений сустава F = 899,72; толщина жирового слоя подкожной клетчатки бедра F = 215,59 при p < 0,05).

Одновременно проведенный статистический анализ с использованием чувствительного метода Тьюки [13] согласуется с выше приведенными данными.

Достоверно доказано, что наибольший прирост мышечной силы, увеличение амплитуды движений, толщины жирового слоя, объема бедра наблюдались в 1-ой и 2-ой экспериментальных группах по сравнению с контрольной группой. Также имелась достоверная разница прироста вышеназванных показателей между 1-ой и 2-ой экспериментальными группами в пользу 1-ой группы.

Обсуждая положительную динамику исследуемых результатов, отметим, что они связаны как улучшением общего состояния, так и трофикой травмированной конечности, т. е. улучшением обменных процессов в восстановительном периоде после произведенной операции.

Одним их важнейших побуждающих факторов к данным процессам (наряду с медикаментозным лечением), безусловно, является расширение двигательной активности и, в частности, применение продуманной схемы лечебных физических упражнений восстановительного периода.

Доказательством сказанному служат результаты проведенного исследования. Решающую роль в улучшении функции поражённого коленного сустава, несомненно, сыграло продуманное увеличение физической нагрузки на мышечную массу пораженной конечности.

Упражнения, выполняемые в аэробном режиме с постепенным и очередным увеличением нагрузки на разные группы мышц бедра и голени с переходом к работе на велотренажере, беговой дорожке, по современным представлениям ведут к саркоплазматической гипертрофии мышц, обусловленной увеличением массы мышечных волокон, содержания в них гликогена, митохондрий, миоглобина, ферментов, сократительных белков, количества капилляров. Возможный прирост мышечной силы может достигать от 1 до 6%. Следует отме-

тить, что физические упражнения, улучшая кровоснабжение и лимфообращение, устраняют застойные явления в пораженной конечности, являются не только фактором роста мышечной массы, но и толщины жирового слоя подкожной клетчатки и, как производное, – увеличения объема бедра.

Известно, что прирост мышечной силы четырехглавой мышцы бедра является фактором увеличения стабильности коленного сустава, его прочности, а снятие мышечного напряжения ведет к росту амплитуды движений в суставе.

Наши наблюдения свидетельствуют, что положительные результаты роста гибкости в коленном суставе достигаются на первой неделе выполнения предлагаемого комплекса лечебной гимнастики, чему способствует увеличение количества повторов упражнений на каждом занятии. Гибкость начинает возрастать после десятого занятия и достигает максимума на 8–10 неделе занятий. Отмечено также, что для улучшения гибкости травмированного коленного сустава (нормальной амплитуды движений) необходимы упражнения с отягощением и нарастающей интенсивностью. Рост гибкости является гарантом безопасности мышц и связок коленного сустава.

Данному обстоятельству способствует тренажер программного обеспечения (СРМ-терапии, Кіпеtес, Франция), о котором шла речь выше. Сочетание разработанного комплекса лечебных физических упражнений с СРМ-терапией дает наибольший восстановительный эффект.

Вместе с тем, следует отметить, что любой аппарат механотерапии не может воспроизвести все многообразие движений, которые пациент осуществляет произвольно или под руководством специалиста лечебной физкультуры. Движения, выполняемые на тренажерах, являются нормализованными, но приближенными к индивидуальным анатомическим особенностям сустава. Всех этих недостатков лишена лечебная гимнастика, применение которой позволяет в любой момент перестроить комплекс физических упражнений, значительно точнее по ощущениям пациента дозировать их, изменяя амплитуду, ритм, темп и количество движений.

Приоритетным, с нашей точки зрения, является использование в восстановительном периоде при травмах связочного аппарата комбинированного применения лечебных физических упражнений в сочетании с воздействием лазерного облучения. Согласно данным специальной литературы, низко интенсивное лазерное излучение разных длин волн обладает отчетливым лизосомотропным эффектом, уменьшающим активность ферментов лизосом по отношению к тканям пораженного сустава, т. е. снижающим воспаление сустава. Эффективность лазерной терапии зависит от длины волны, экспозиции, мощности и плотности излучения, количества сеансов. Наибольшей эффективностью обладает комбинированная лазерная терапия с использованием излучения гелий-кадмиевого и гелий-неонового лазеров [14]. В проведенном нами исследовании лазерная терапия, применяемая по показаниям, достоверно способствовала улучшению функции коленного сустава, что подтверждается результатами показателей увеличения силы мышц, амплитуды движений в коленном суставе, толщины жирового слоя подкожной клетчатки и объема бедра пораженной конечности во 2-ой экспериментальной группе.

Заключение. Проведенный анализ значения лечебных физических упражнений в комплексе восстановительных мероприятий в послеоперационном периоде при травмах передней крестообразной связки коленного сустава позволяет сделать следующие выводы:

- 1. Реабилитационный комплекс лечебных физических упражнений ставит пациента в условия активного участия в восстановлении функции коленного сустава, терапевтический эффект которого зависит от выраженности морфофункциональных нарушений сустава, дозированной нагрузки, подбора упражнений, методики их применения, а также с образовательным и психологическим компонентом.
- 2. Разработанный комплекс лечебных физических упражнений в сочетании СРМ-терапией определяет сочетание активной и пассивной двигательной активности пораженной конечности, позволяет достичь наибольшего и быстрого восстановительного эффекта.

3. Применение лучевой терапии лазером в восстановительном периоде создает основу для снятия в послеоперационном периоде при травмах передней крестообразной связки воспалительного компонента, расширяя терапевтический эффект комплекса лечебных физических упражнений.

Литература

- 1. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. X пересмотр. Том 1. Женева : ВОЗ, 1995. С. 643–656.
- 2. Ревматология : национальное руководство / под ред. Е.Л. Насонова, В.А. Насоновой. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. 720 с.
- 3. Досин, Ю.М. Гонартроз (факторы риска) / Ю.М. Досин [и др.] // Здоровье для всех : материалы IV науч.-практ. конф. Ч. 1. Пинск : ПолесГУ, 2012. С. 35–37.
- 4. Altman, R.D. Degenerative joint disease / R.D. Altman // Clin. Rhemathol. Dis. 1983. Vol. 9, N_2 3. P. 681–693.
- 5. Ficat, P. Etiopathogenesis de l'arthrose / P. Ficat, G. Arlet // Rev. Rhum. 1997. Vol. 11. P. 627–631.
- 6. Mathies, H. Epidemiologische und sozialmedizinische Daten rheumatischer Erkrakungen / H. Mathies // Aktuelle Rheumat. 1978. Bd. 3, № 2. P. 49–63.
- 7. Фатхи Али Аль-Бшени. Роль факторов травмы в развитии вторичного гонартроза / Аль-Бшени Фатхи // Здоровье для всех : материалы IV науч.-практ. конф. Ч. 1. Пинск : ПолесГУ, 2012. С. 202–204.
- 8. Mazleres, B. Level of acceptability of EULAR recommendations for the management of knee osteoarthritis by practitioners in different countries / B. Mazleres [et al.] // Ann. Rheum, 2005. -64(B). -P. 1158-1164.
- 9. Ottawa panel evidence based clinical practice guldelines for therapeutic exercises and manual therapy in the management of osteoarthritis // Phys. Ther. 2005. Vol. 85, № 3. P. 907–971.
- 10. Mitchell, H.L. Management of Chronic Knee Pain : Patients Rarely Get What They need or Want / H.L. Mitchell, Hurley // Digest. 2006. N 1.
- 11. Лечебная физическая культура: учебник для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Попов, Н.М. Валеев, Т.С. Гарасева [и др.]; под ред. С.Н. Попова. 5-е изд., стер. М.: изд. центр «Академия», 2008. С. 190-193.
- 12. Focht, B.C. Exercise, self efficacy, and mobility performance in overweight and obese older adults with knee osteoarthritis / B.C. Focht, W.J. Rejeski, W.T. Ambrosius, J.A. Katula, S.P. Messier // Arthritis Rheum. 2005. Vol. 53(5). P. 659–665.
- 13. Халафян, А.А. Статистический анализ данных : учебник. М. : ООО «Бином-Пресс», 2008. С. 92–96.
- 14. Сорока, Н.Ф. Клинико-биохимические аспекты ревматоидного артрита и пути оптимизации лечения : автореф. дис. . . . д-ра мед. наук : 14.00.39 / Н.Ф. Сорока ; Минский гос. мед. ун-т. Минск, 1992.-40 с.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, г. Минск

Поступило 11.04.13

УДК 378:37.014

Высшее образование: современные приоритеты и тенденции развития

В.А. БЕЙЗЕРОВ

В статье раскрываются основные тенденции, происходящие в системах высшего образования стран мира. Рассматриваются важнейшие факторы, оказывающие влияние на формирование международного рынка образовательных услуг. Описываются две крупнейшие тенденции в высшем образовании – массификация и глобализация. Прогнозируются дальнейшие пути развития мирового образовательного пространства на основе анализа различных факторов и тенденций.

Ключевые слова: массификация, глобализация, высшее образование, мировой рынок образовательных услуг, приватизация, мобильность студентов и преподавателей, университеты.

The article describes the main trends taking place in the higher education systems of the world. It considers the most important factors that influence the formation of the global education market. The paper describes two major trends in higher education, i. e. massification and globalization. Further ways of development of world-first education space based on the analysis of various factors and trends are anticipated in the article.

Keywords: massification, globalization, higher education, global education market, privatization, mobility of students and teachers, universities.

В XXI веке происходят стремительные социально-экономические изменения, системы высшего образования в связи с этим сталкиваются с необходимостью пересматривать систему организации, систему управления образовательными организациями, с необходимостью приспосабливать учебные планы, программы, учебный процесс в целом под требования времени. Также меняются подходы к организации самого учебного процесса, организации научных исследований, осуществлению финансирования университетов. В статье приводится теоретико-практический анализ основных тенденций, происходящих в высшем образовании ряда регионов мира.

Выше обозначенные тенденции могут, с одной стороны, рассматриваться как угрозы для позитивного развития высшего образования, с другой стороны – как возможность подготовиться к изменениям при помощи комплексной диагностики, прогнозирования и анализа происходящих изменений.

Республика Беларусь так же, как и другие страны, в настоящее время интегрируются в европейское и мировое пространство, в том числе и образовательное. Наша страна, являясь полноправным членом мирового сообщества, одной из стран-основательниц ООН, членом множества международных организаций, находясь в географическом центре Европы, не может оставаться в стороне от глобальных процессов интеграции, в том числе и в мировое образовательное пространство. С обретением независимости Республики Беларусь были определены ключевые моменты развития образования — создание и внедрение национальной модели образования [1].

Вопросы развития отечественной системы образования, ее интеграции в мировое образовательное пространство, а также повышения ее эффективности и конкурентоспособности нашли отражение в трудах известных белорусских ученых — А.И. Жука, В.А. Капрановой, В.И. Стражева, Л.И. Леутиной и др. [2], [3].

Обеспечение устойчивого развития Республики Беларусь во многом зависит от уровня и качества образования граждан. Несмотря на сложные экономические условия, государство стремится в пределах имеющихся ресурсных возможностей непрерывно увеличивать долю государственных расходов на развитие образования. В 2003 г. она достигла 6,6% от ВВП (1990 г. -4,3%, 2002 г. -6,8%), что сопоставимо с мировыми показателями (Швеция -7,8%, Франция -5,8%, Германия -4,6%, Канада -5,5%, Польша -5% (по предварительной оценке Юнеско)) [3].

Стратегической целью является создание системы образования, соответствующей потребностям личности, общества и государства, формирование условий для ее дальнейшего развития, подготовки новых поколений к жизни и труду в гражданском обществе с устойчивой социально-ориентированной рыночной экономикой.

Для реализации этой цели необходимо решить следующие задачи: создание условий для удовлетворения потребностей граждан в получении образования, приобретении ими глубоких и всесторонних знаний, гармоничного развития личности и творческих способностей человека; обеспечение доступности, бесплатности общего среднего, профессиональнотехнического и на конкурсной основе — среднего специального и высшего образования, преемственности и непрерывности уровней и ступеней образования, демократизации образования; повышение интеллектуального и культурного потенциала населения на основе совершенствования и оптимизации национальной системы образования; обеспечение вхождения национальной системы образования в мировое образовательное пространство [3].

Особую значимость для Беларуси в этот период приобретает опережающий характер развития образования, нацеленность его на запросы и ценности будущей постиндустриальной цивилизации. Для решения поставленных перед образованием целей и задач следует обеспечить его необходимое финансирование, создать условия для привлечения инвестиций в сферу образования, усилить роль рыночных механизмов хозяйствования. Намечается создать цивилизованный рынок образовательных услуг, включить систему образования Беларуси в мировой образовательный процесс. Подготовку специалистов с высшим образованием по всем направлениям экономики и социальной сферы обеспечивают 54 учреждения высшего образования – 45 государственных и 9 частных УВО. За последние пять лет численность студентов увеличилась на 46 тыс. человек и составила 470 студентов на 10 тыс. населения, что соответствует показателям европейских стран. В настоящее время подготовка специалистов с высшим образованием осуществляется по 15 профилям, включающим более 400 специальностей и направлений специальностей высшего образования, более 1 тыс. специализаций. В настоящее время в системе высшего образования закреплена законодательно и нормативно двухступенчатая система высшего образования, соответствующая международным стандартам и требованиям инновационного развития [3].

Продвижению белорусских вузов на мировой рынок высшего образования и повышению их конкурентоспособности в соответствии с концепцией развития высшего образования будет способствовать: реализация мероприятий по совершенствованию организации образовательного процесса на иностранных языках; создание при учреждениях высшего образования инновационной инфраструктуры (технопарки, центры международного сотрудничества); разработка приложений к диплому о высшем образовании в соответствии с общеевропейским образцом «Diploma Supplement»; внедрение СМК, сертификация деятельности на соответствие международным стандартам; заключение соглашений между белорусскими и зарубежными вузами в целях организации студенческих и аспирантских обменов, а также обучения иностранных студентов в Беларуси; создание представительств и филиалов учреждений образования за рубежом; продвижение информации об образовательных услугах учреждений высшего образования в сети Интернет.

В осуществлении вышеописанных шагов, направленных на трансформацию системы образования страны в современную, конкурентоспособную систему, нельзя не опираться на международный опыт и без осуществления сотрудничества с международными и зарубежными учреждениями образования и науки.

Одним из наиболее эффективных инструментов интеграции в образовании являются международные образовательные проекты, осуществляемые как высшими учебными заведениями, так и средними (как правило, гимназиями и лицеями). Причем, данные проекты различаются по продолжительности (кратковременные и долговременные), целям и масштабам. Главными партнерами белорусских учреждений образования являются Китай, Россия, Германия, Франция, Швеция.

Высшей стадией международных образовательных проектов является открытие совместных учебных заведений. Ярчайшим примером подобного сотрудничества является Ин-

ститут управления, открытый 1 сентября 1995 года на базе ГГУ им. Ф. Скорины при кооперации Белорусской и Французской сторон. Студенты имеют возможность получения сразу двух дипломов – Белорусского и Французского, признаваемого во всем мире.

Значение образовательных проектов для позитивного развития системы образования нашей страны и дальнейшей интеграции Белорусского образования (которое по-прежнему остается одним из лучших в мире) в мировую образовательную систему нельзя недооценивать. Таким образом, несмотря на многочисленные проблемы, с которыми сталкивается система образования республики, рациональные поиски путей их решения, интеграционные процессы белорусской системы образования должны осуществляться в направлении установления единой системы степеней и уровней образования; унификации структуры национальной системы образования со структурой европейского образования; перехода к единой системе учета учебной и исследовательской работы учащихся и студентов; обеспечения академической мобильности; установления единых стандартов качества образования; непрерывного расширения границ единого образовательного пространства; расширения возрастных границ образования; установки единых норм финансирования учебных заведений; создания единой системы исследований; создания единого информационного пространства между учебными заведениями; повышения престижности учебных заведений; создания единой системы подготовки аспирантов и докторантов.

За последние тридцать лет высшее образование претерпело значительные изменения. Во-первых, оно больше не является элитарным, а носит массовый характер. В большинстве развитых стран, в том числе и Республике Беларусь, 50% и более молодежи поступают в вузы. Указанные объективные обстоятельства привели к значительному росту спроса, что требует повышения эффективности систем высшего образования. В этой новой ситуации вузы столкнулись с проблемой сокращения уровня отсева.

Одной из существенных особенностей системы высшего образования в Республике Беларусь, которая оказывает значительное влияние на интеграционные процессы, является крайне незначительный процент негосударственных вузов. Расцвет частного высшего образования пришелся в республике на начало 90-х годов XX века, однако из-за крайне низкого качества обучения в подобных учреждениях, недостаточного уровня материально-технической базы и других объективных причин вузы данной категории не считались престижными, и большинство из них по выше обозначенным позициям прекратили свое существование.

Переход учебных заведений к рыночным формам организации и коммерциализация образовательных услуг стали более необходимы в связи с тем, что высказываются сомнения относительно возможности государства в одиночку справиться с финансированием системы высшего образования и адекватно реагировать на возрастающую численность студенчества. Без растущей финансовой поддержки высшие учебные заведения не смогут решать задачи, которые возникают при становлении общества знания. Дополнительные источники финансирования, кроме того, необходимы для замены устаревших элементов инфраструктуры и внедрения новых методов педагогической и научной практики.

Современное высшее образование находится под влиянием двух мега-тенденций: массификации и глобализации. Массификация — это не просто расширение доступа людей разных классов, наций и возрастов к высшему образованию, а изменения, происходящие во всей системе высшего образования (в сфере управления вузами, изменение учебных программ и планов, изменение финансирования, изменения в качестве образовательных услуг, составе студенческой аудитории). Растущее число частных вузов привело к большей доступности высшего образования, с одной стороны, и к снижению качества образования — с другой.

Глобализация является еще одним ключевым фактором развития высшего образования в XXI веке. Глобализация, безусловно, привела к росту конкуренции между вузами. Правительства стран предоставляют все больше самостоятельности университетам и уделяют все больше внимания качеству научной и учебной работы. Все больше внимания уделяется развитию международных связей университетов. По мнению экспертов, ежегодно повышается роль высшего образования в экономической конкурентоспособности страны (с точки зрения экспорта образовательных услуг и выпуска наукоемкой продукции). Вызовы, с кото-

рыми встретилось высшее образование, имеют как исторические, так и философские предпосылки. Элитаризм и уравнительная политика (эгалитаризм) представляют две противоречивые, но сосуществующие концепции. Они четко ассоциируются с расширением доступа к высшему образованию и его (высшего образования) массификацией. Элитаризм ассоциируется, прежде всего, с репутацией учреждений. Данные два феномена представляют собой неотъемлемые части глобализации. Элитаризм и эгалитаризм ведут к усилению роли рыночных факторов и механизмов (в том числе и конкуренции) в высшем образовании.

Кратко рассмотрим эти факторы. Элитаризм в высшем образовании восходит своими историческими корнями к университетам, традиционно имевшим и имеющим отличную репутацию и являющимся элитными. Это, прежде всего, Оксфордский, Гарвардский, Кембриджский, Принстонский и Йельский университеты. Они обеспечивали высшим образованием высшие классы общества. Эта тенденция доминировала вплоть до конца 70-х годов XX века. В настоящее время элитарность вузов ассоциируется не с социальным происхождением студентов, качеством преподавания или размером платы за обучение, а прежде всего - с качеством научных исследований. Таким образом, элитаризм обеспечивает высокое качество научных исследований, а эгалитаризм – расширение доступности высшего образования для всех слоев населения. В XXI веке произошло так называемое «разделение функций» между двумя типами вузов – элитарными и массовыми. Идея данного разделения впервые нашла отражение в 1959 году в штате Калифорния в специальном плане, где вузы были классифицированы согласно выполняемым ими функциям. Таким образом, четко выделились элитарные университеты, специализирующиеся на научных исследованиях высокого уровня, и массовые университеты и университетские колледжи, специализирующиеся в основном на обучении студентов [4].

Глобализация — первоначально феномен исключительно экономический, в настоящее время распространяется и на все остальные сферы человеческой деятельности. На сегодняшний день образование рассматривается политиками и экономистами как важный сектор в сфере услуг, которые можно и необходимо экспортировать. Более того, высшее образование является форпостом экономики, основанной на научных достижениях, где научные достижения определяют конкурентоспособность экономики. Глобализация оказывает влияние на многие аспекты высшего образования такие, как: управление образовательными системами и образовательными учреждениями, академические программы, финансирование, набор студентов.

Рынки включают продавцов и покупателей (две стороны, одна из которых создает спрос, другая – предложение). Две эти стороны обмениваются товарами и услугами на основе рыночных механизмов ценообразования. Расширение рынков и увеличение объемов продукции и объемов услуг неизбежно привело к росту конкуренции среди продавцов товаров и услуг. Средства массовой информации, в т. ч. и различные научные издания начали публиковать рейтинги высших учебных заведений и информацию о качестве высшего образования (что немаловажно для потребителей: студентов, родителей, работодателей, правительства стран). В то же время в данных рейтингах существует множество противоречий, т. к. в основу их составления положены различные критерии. Большинство вузов старается привлечь на работу известных исследователей, что добавляет им очки в рейтингах, но в то же время это никаким образом не способствует улучшению качества обучения студентов.

В условиях глобального общества начали возникать трансграничные региональные блоки социально-экономического характера (т. к. объединившись, нескольким странам легче вместе справляться с вызовами рынка). Это утверждение напрямую относится и к рынку высшего образования. Хорошим примером этому является развитие т. н. Болонского процесса, который ставил своей главной целью построение общеевропейского пространства высшего образования к 2010 году и создание общей системы академических степеней для обеспечения мобильности студентов и выпускников. Составной частью Болонского процесса являются Лиссабонские соглашения, определяющие механизмы признания выдаваемых документов об образовании внутри стран-участниц Болонского процесса.

Интересен также и пример стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Особенно интересен опыт Австралии, Новой Зеландии и ряда Азиатских государств. Страны данного ре-

гиона не имеют такой сильной экономической, политической и культурной идентичности как страны — члены Европейского Союза. Однако и у данных стран масса общих черт. Вопервых, экономики государств данного региона являются самыми быстрорастущими в мире. Системы высшего образования данных стран также отличаются наибольшими темпами развития в мире (это, безусловно, является следствием быстрого развития экономики). Вовторых, страны региона связаны культурно. Страны Восточной Азии (Китай, Япония, Корея, Тайвань, Гонконг, Вьетнам) имеют исторические и религиозные корни в Конфуцианстве. В то же время все вышеперечисленные государства имели прочные связи с США и (или) Великобританией. Вместе с процессами глобализации и массификации факторы единообразия и разнообразия одновременно оказывали влияние на развитие высшего образования. В своих работах Стромкуист говорит о том, что для высших учебных заведений процесс глобализации зависит от степени культурной и средовой адаптации. Таким образом, разные учреждения адаптируются в новых условиях по-разному. Государства также по-разному реагируют на глобализацию исходя из характеристик своих экономик [5].

Согласно Эндерсу (Enders), большинство индустриальных стран рассматривает глобализацию как условие для проведения структурных реформ. В то же время развивающиеся страны фокусируют свое внимание на возможностях экспансии высшего образования и расширения доступа к нему. В данных странах растет противодействие глобализации, в которой видят угрозу национальным системам. Таким образом, в исследовании новых тенденций в высшем образовании важно одновременно рассматривать процессы, происходящие как на глобальном, так и на региональном уровне [6].

Множество исследователей анализируют доминирующие тенденции в высшем образовании. Большинство из них пришли к выводу, что эгалитаризм и элитарность в высшем образовании находятся под влиянием глобализации и таким образом они переплетаются с рыночной конкуренцией.

Обратимся к пяти основным тенденциям и одновременно ипостасям в высшем образовании: массификации, приватизации, управлению, рентабельности, рейтингу университетов. Данные ипостаси-проявления представляют собой главные инновации, появившиеся как ответ на усиление конкуренции в высшем образовании. Должна учитываться и следующая тенденция: в течение XX века в разы увеличилось количество студентов вузов, что является результатом уничтожения юридических и экономических барьеров, позволившее представителям не только элиты общества, но и более низким классам получать высшее образование.

Приватизация расширяется под давлением растущего количества сторонников идеи о том, что высшее образование относится к ряду товаров и услуг, которые производятся, продаются и покупаются. К высшему образованию также применимы все существующие законы рыночной экономики. Мобильность студентов и преподавателей стала ключевым элементом современного пространства высшего образования, а число иностранных студентов стало одним из важнейших показателей конкурентоспособности университетов.

С развитием массификации высшие учебные заведения конкурируют друг с другом, стремясь привлечь наиболее талантливых студентов, лучших преподавателей и ключевые ресурсы. В своем исследовании мы опирались на данные Организации экономического сотрудничества и развития, Всемирного банка, исследований, проведенных аналитиками «Таймс». Анализ проведен по 10 государствам (из 30 членов Организации экономического сотрудничества): Западная Европа (Германия и Франция), Восточная Европа (Чехия и Польша), Азия (Япония и Южная Корея), Австралия, Великобритания и США. Также мы анализируем глобальные тенденции, обращая особое внимание на Азиатско-Тихоокеанский регион. Массификация в образовании изучалась при помощи анализа данных Всемирного банка и Организации по экономическому сотрудничеству, содержащих информацию об отношении количества студентов к общему числу молодых людей в возрасте от 18 до 25 лет. Тенденция приватизации в высшем образовании анализировалась посредством сравнения количества студентов государственных и частных вузов. Кроме того, в расчет принимался размер государственных дотаций. Интернационализация изучалась при помощи анализа мобильности студентов и преподавателей [6].

Можно говорить о том, что массификация расширяет границы высшего образования. В последнее время появились новые виды образовательных организаций такие, как колледжи общин, технические колледжи, высшие учебные заведения, не присваивающие академических степеней после окончания. Данные организации значительно расширили возможности для получения высшего образования, особенно для тех, кто ранее на него и не претендовал. Согласно критериям, предложенным Троу (Trow), большинство развитых стран пришли к почти всеобщему, универсальному высшему образованию уже к середине XX века. Многие развивающиеся страны также могут обеспечить многих своих граждан высшим образованием. Тем не менее, процент молодежи, получающей высшее образование, варьируется от страны к стране и во многом зависит от экономического и социально-культурного контекста. Согласно приведенным в таблице 1 данным, в Южной Корее, США и Австралии охват высшим образованием составляет 70%, в то время как в Европе эта цифра не достигает и 50% во многих государствах. С переходом к массовому высшему образованию многие страны получили возможность увеличить набор в вузы. Значительное увеличение числа студентов наблюдается в азиатских и латиноамериканских государствах. К примеру, Южная Корея демонстрирует самый большой рост числа молодых людей, продолжающих обучение в вузе, и лучшую динамику начиная с 1990-х годов. Кроме того, и другие азиатские страны, включая Китай, Тайвань, Малайзию, Гонконг, Сингапур, демонстрируют положительную динамику расширения высшего образования. Очевидно, что данная тенденция – результат стремительного экономического роста в этих странах (таблица 1).

Таблица 1 – Охват населения стран высшим образованием

Страна	Численность населения (2009 г.)	Население, имею- щее возможность получить высшее образование	Число студентов вузов	% лиц, вовле- ченных в выс- шее образование
Беларусь	9,380,250	649,705	441,820	68
Австралия	20,530,424	1,430,725	1,040,153	73
Чехия	10,188,955	678,053	338,009	50
Франция	61,329,898	3,919,228	2,201,201	56
Германия	82,640,853	4,940,546	2,054,083	42
Япония	127,953,098	7,128,052	4,084,861	57
Корея	48,050,440	3,526,401	3,204,036	91
Мексика	105,342,120	9,380,012	2,446,726	26
Польша	38,140,108	3,271,765	2,145,687	66
Великобритания	60,512,059	3,936,743	2,336,111	59
США	302,841,222	21,386,112	17,487,475	82
В среднем	85,752,917	5,959,763	3,733,834	60

Второй регион, характеризующийся резким ростом числа студентов вузов, — Латинская Америка. Необходимо отметить, что резкий рост числа студентов как в Азии, так и в Латинской Америке стимулировался ростом в частном секторе высшего образования. Существенный рост числа студентов стимулировался, в основном, нетрадиционными потребителями высшего образования (представительницами прекрасного пола, студентами, занимающимися по заочной форме, студентами старшего возраста). Как показывает статистика, около 50% студентов вузов в настоящее время — представительницы слабого пола. Растет число студентов, обучающихся заочно и дистанционно, в то время как в прошлые годы большинство студентов обучались по очной форме. Рост числа заочников отразился на рынке труда. Существует и обратное влияние — работодатели требуют от своих работников все большей компетентности, и работники, в свою очередь, стремятся повысить свою квалификацию, чтобы остаться конкурентоспособными на рынке труда. В настоящее время более 10% студентов составляют люди в возрасте, превышающем 40 лет. В прошлые годы такие цифры были нереальны [7].

С развитием массификации в высшем образовании различные страны стремятся достичь разных целей. С одной стороны, присутствует сильное давление со стороны общества

на вузы с целью расширить доступ к высшему образованию. С другой стороны, вузы сталкиваются с необходимостью поддерживать высокое качество образования.

Еще одной проблемой является проблема финансирования университетов. Рост числа студентов был поддержан финансированием со стороны правительств. Однако после финансирого кризиса 2008 года многие страны были вынуждены отказаться от прежнего уровня финансирования высшего образования. По мнению ряда исследователей, правительство вправе снизить масштабы финансирования в период кризиса, но должно увеличивать финансирование вузов в периоды роста в экономике. В настоящее время возникает вопрос, достаточно ли финансирования высшего образования из бюджета для поддержания нынешнего уровня поступления в вузы. Некоторые исследователи считают, что уровень поступления и число студентов в вузах остается высоким и в период кризиса, т. к. большинство молодых людей в данный период не могут найти работу и, таким образом, им остается одно — учиться. Все это приводит к дальнейшему росту спроса на высшее образование. С другой стороны, многие потенциальные студенты не могут найти средства на обучение [7].

Среди возможных систематических изменений в массовом высшем образовании — частичная интеграция высшего образования и среднего образования. Высшее образование, согласно данной концепции, должно стать прямым продолжением средней школы, а не некой самостоятельной единицей. В настоящее время, к сожалению, в подавляющем большинстве стран системы среднего и высшего образования серьезно дезинтегрированы и имеют мало общего. Уже сейчас происходят определенные изменения в данном направлении.

Основываясь на опыте исторического развития всей системы образования (которое находится в прямой зависимости от экономических условий и рынка труда), высшее образование следует по пути среднего. Массовое высшее образование обеспечивает равный доступ к знаниям и карьере и тем самым способствует повышению качества жизни. Будущее массового высшего образования видится таким, каким представлялось будущее среднего образования в прошлом. В то же время довольно сложно определить будущие контуры стандартизированного высшего образования. Проанализировав основные тенденции, можно заключить, что данная стандартизация произойдет в ближайшем будущем из-за влияния рыночных факторов, которые требуют снижения затрат.

Литература

- 1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] // Национальный правовой портал. 2012. Режим доступа: http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=hk1100243. Дата доступа: 01.12.2012.
- 2. Жук, А.И. Образование и подготовка кадров с высшим образованием в Республике Беларусь / А.И. Жук // Кіраванне ў адукацыі. 2011. № 2. С. 3–8.
- 3. Государственная программа развития высшего образования на 2011—2015 годы [Электронный ресурс] // Национальный правовой портал. 2012. Режим доступа: http://www.government.by/upload/docs/file4be2eb5d8d5d283a.PDF. Дата доступа: 11.06.2012.
- 4. Altbach, P.G. Peripheries and centers: Research universities in developing countries / P.G. Altbach // Asia Pacific Education Review. $-2008. N_{\odot} 3. P. 41-53.$
- 5. Stromquist, N.P. Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments / N.P. Stromquist // Higher Education. -2007. № 43. P. 81–105.
- 6. Enders, J. Higher education, internationalization, and the nation-state / J. Enders // Higher Education. -2004. N 0 11. P. 0 0 P. 0 0 0 P. 0 0 0 0 0 P. 0 0 0 P. 0 P. 0 0 P. 0 P
- 7. Teichler, U. Internationalisation of higher education : European experiences / U. Teichler // Asia Pacific Education Review. -2009. N = 10. P. 12-26.

УДК 37.017.4:37.018.11(476)

Роль белорусской семьи в национально-культурном воспитании детей

С.А. Вальченко

В статье в исторической ретроспективе рассматриваются основы национально-культурного воспитания детей в белорусской семье XVIII—XIX веков. Основное внимание уделяется раскрытию цели и методов национального формирования, влиянию на него произведений устного народного творчества, музыкально-песенного искусства, прикладного ремесла. Затрагивается вопрос об использовании опыта народного воспитания в современных условиях.

Ключевые слова: национально-культурное формирование, этнизация, этновоспитание, нравственный идеал, методы и средства народного воспитания, внеклассная воспитательная работа.

The article gives the bases of national and cultural education of children in Belarusian family in the 18th–19th centuries in historical retrospective. The primary attention is given to the aims and methods of national education, the influence of folklore, music and songs, as well as applied art crafts on it. The article touches upon the problem of using the experience of national education in modern environment.

Keywords: national and cultural education, ethnization, ethnoeducation, moral ideal, methods and means of national education, out-of-class educational work.

Национально-культурное формирование личности — очень сложный и длительный процесс, который осуществляется под влиянием ряда факторов. Одним из них, весьма значительным и важным, является семья. Она выступает как основа процесса социализации, воспитания и становления личности ребенка, а также является первичным фактором этнизации. Родители стремятся передать детям необходимый багаж знаний и умений, собственный опыт жизнедеятельности, в том числе и этнокультурный. Как же происходит процесс такой передачи?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к истории нашего народа. Этническое влияние на личность ребенка происходило в белорусской семье как опосредованно, так и непосредственно на основе активной роли родителей. Опосредованное влияние создавалось благодаря особой национально-культурной атмосфере дома. Ее обеспечивали многие факторы, среди которых можно выделить: национальный язык общения родителей, родственников, односельчан; использование ими в своей речи элементов фольклора (пословиц, поговорок, примет и т. п.); наличие предметов прикладного ремесла и искусства, которые служили украшением и создавали уют; приготовление блюд традиционной белорусской кухни. Кроме того, этническую атмосферу существенно дополняла музыкальная культура народа: игра на различных инструментах, исполнение народных песен, частушек или танцев как во время праздников, так и в обыденной жизни. Все это создавало своеобразный и яркий этнический фон воспитания, обеспечивая эмоциональное восприятие ребенком окружающей действительности.

Однако действенным фактором этноформирования семья становилась при целенаправленных воспитательных действиях родителей. Речь, разумеется, не идет о специальной педагогической подготовке родителей или систематизированных знаниях в этой области. Роль своеобразной программы воспитания играл нравственный идеал, стихийно сложившийся в общественном сознании народа. Белорусы видели цель воспитания в собирательном образе совершенного человека, который олицетворял собой все лучшие свойства и качества.

По исследованиям А.П. Орловой, совершенный белорус — это труженик, патриот, семьянин и высоконравственная личность [1, с. 8]. Отношение человека к труду, его умелость, старательность, добросовестность считались у наших предков критериями нравственности. Они говорили: «Працаваць не любіш — чалавекам не будзеш»; «Без працы жыць —

толькі неба капціць»; «Хто хоча шчасліва жыць, той працу павінен любіць»; «Хто з моладу не працуе, той на старасці жабруе». Белорусы резко критиковали лень, безответственность, недобросовестность людей, порицали бездумное отношение к жизни и неумелость.

Поэтому в семьях существовал обычай раннего приобщения детей к труду на примере и под присмотром родителей. С пяти лет (могло быть и раньше) старшие нянчили младших детей, выполняли несложную работу по дому, пасли птицу. С 7–8 лет наступал «пастуший век» как для мальчиков, так и для девочек; кроме того, они активно собирали грибы и ягоды, сопровождали возы с поклажей, брали первые уроки ремесла. С 12 лет для детей начиналась «земледельческая наука» при строгом разделении по половому признаку и систематическое занятие ремеслом. Примерно к 16–17 годам дети овладевали всеми видам мужского или женского труда. Детей не только привлекали к труду, приучали к выполнению различных видов работ, но и внушали серьезное отношение к делу. Родители говорили, что к любому делу надо готовиться заранее, серьезно и ответственно, а работу выполнять следует качественно: «Думай з вечара, а рабі з рання», «Не глядзі, каб скора, а глядзі, каб добра».

В процессе приучения к труду родители стремились всячески поддерживать своих детей, поощрять их, помогать. Наблюдая за взрослыми, дети повторяли увиденные трудовые операции, а старшие корректировали их и направляли в правильное русло. «В этом случае, – указывает А.П. Орлова, – находили свое место элементы игры, пословица, уместно и вовремя рассказанная сказка, напетая песня, толкование, совет, поучение» [2, с. 93]. Воспитательное значение имело все, что окружало ребенка, а самое главное – атмосфера семейного труда: ласковое слово, укоризненный или поощрительный взгляд, прикосновение руки; уважительными, добрыми отношениями родители добивались гораздо большего, чем суровыми наказаниями.

Отношение белорусов к Родине характеризовалось глубокой привязанностью и любовью, стремлением защищать свою страну от любой опасности. Они действительно имели «великую ласку» к тому месту, где родились и выросли. «Чалавек без Радзімы, што салавей без песні», «Радзіма — маць, чужына — мачаха», «Радзіму любіць — патрыётам быць» — эти и другие высказывания белорусов ярко показывают нравственную направленность их отношения к своей стране. Наш народ твердо придерживался позиции деятельного патриотизма, служения родине и народу вплоть до самопожертвования. Об этом также свидетельствует ряд пословиц и поговорок: «Той герой, хто за Радзіму ідзе ў бой», «Памерці можна, а здрадзіць Радзіме — не».

«В основе патриотического воспитания детей, – пишет А.П. Орлова, – было формирование любви к матери, родному дому, природе, т. е. всему тому, что сопровождало их первые шаги по земле» [3, с. 78]. Родители своим примером, отношением к труду и родине, жизни и семье, поступками стремились сформировать в детях должные свойства. Они также исподволь приучали детей к мысли о деятельном характере патриотизма, к идее служения своей стране и народу. Этому во многом способствовали героические предания, былины, сказки, исторические песни и плачи. Белорусский эпос повествует о многочисленных герояхбогатырях, подчеркивает их мудрость, великодушие, беспримерное мужество, призывает следовать их примеру.

В обычае белорусской деревни были встречи с певцами-сказителями, которые по праздникам выступали в харчевне или общинном доме. Они умело будили эмоции слушателей, что заставляло глубже переживать события и ярче понимать их смысл. Их слушателями были члены всей семьи, взрослые и дети, которые одинаково остро переживали за судьбы героев песен или былин, что служило основой для продолжения разговора. После концерта семья обсуждала содержание эпических произведений, вспоминала о тех родственниках, которые служили в армии или боролись с врагами как партизаны. Все это помогало поддерживать связь поколений и закреплять в детском сознании идею служения отчизне.

Отношение белорусов к семье заслуживает особого внимания. Создание семьи они считали главным жизненным предназначением каждого человека, к выполнению которого заранее готовили своих детей. Родители заботились о физическом здоровье детей, т. к. от этого зависело здоровье будущего поколения; строго контролировали чистоту и целомудрие

будущих женихов и невест; стремились внушить им обдуманное отношение к браку. «Ажаніцца, як і паміраць, — не спяшайся», «Жонку бяры не на год, а на век» — говорили старшие. Родители стояли на стороне законного, освещенного церковью брака, осуждая разводы и неверность. Целью создания семьи являлось продолжение рода, рождение детей, причем стольких, скольких дал Бог. Белорусские пословицы ярко показывают значимость этой идеи: «Багаты Аўдзей — поўна хата дзяцей», «Адзін сын — не сын, два сыны — паўсына, а тры — цэлая гаспадарка», «Без дзяцей ціха, ды на старасці ліха». Дети, особенно мальчики, служили основой благосостояния семьи как будущие работники, мужья и отцы. Но и девочки также ценились, потому что «Без дачкі парастуць пад лаўкай казлячкі». Они были первыми в домашнем труде, огородных работах, ткачестве и других женских ремеслах.

Вместе с тем, белорусы четко определяли меру ответственности родителей за будущее своих детей: «Хто дзяцей мае, няхай навучае», «Дзіця ўзгадаваць — не курак пасклікаць», «Вучы дзіця, пакуль яно ўпоперак краваці, а не ўздоўж». Народная мудрость повествует также о характере семейного воспитания, его методах и подходах. К примеру, такие афоризмы, как «Ад дубцоў дурнеюць, ад слаўцоў разумнеюць», «Не біце вяроўкамі, навучайце гаворкамі», четко определяют ведущий метод народного воспитания — убеждение, весомое родительское слово. Высказывания «Малому не патурай, а што трэба дай» или «З пестуна нічога не будзе» указывают на необходимость строгого и требовательного отношения к детям.

Совершенный человек у белорусов – это еще и высоконравственная личность, у которой отношение к окружающим людям выражается в золотом правиле общения – «Чаго сабе не хочаш, таго і другому не зыч». Проявлением такого отношения были гуманность, честность, доброта, уважение ко всем людям, а особенно к старшим, справедливость, скромность, гостеприимство, коллективизм [4, с. 11]. В фольклоре сохранилось множество нравственных норм народа. К примеру, «Праўда даражэй за грошы», «Шчыраму сэрцу і чужы боль баліць», «Бацькоў любі, старых паважай», «Сам сябе не хвалі, няхай людзі пахваляць», «Гуртам і ў бядзе лягчэй», «Той не можа быць другам, хто ў бядзе абыйдзе кругам», «Хата гасцямі багата» и др. Эти правила звучали каждый день в речи родителей и других людей, им следовали, их смысл объясняли, что облегчало детям понимание и усвоение норм поведения. Идея нравственного человека уточнялась в народной педагогике и с религиозных позиций. Если в разговоре человек говорил «Побойся Бога!», то другим было понятно, что это означает четкое понимание греховности, постыдности каких-то действий и их осуждение. Основным религиозным заповедям белорусы подчиняли нравственные законы жизни и практические ритуальные действия во время праздников или постов.

Сложную задачу воспитания детей, формирования их нравственной позиции наши предки осуществляли на основе использования различных методов и средств воспитания. Следует подчеркнуть, что в белорусской семье преобладали гуманные и уважительные отношения между родителями и детьми. Чаще всего родители использовали такие методы воспитания, как убеждение и переубеждение, пример, приучение, поощрение. Они предпочитали объяснить принцип действия и показать образец его выполнения, а не ругать и бранить ребенка за сделанные ошибки. Наряду с указанными гуманными методами, белорусы использовали и более жесткие — укор, упрек, осуждение, выговор, наказание, угрозу и даже проклятие. Но эти способы воспитания не преобладали в их практике обращения с детьми, более того, на людях родители никогда не ругали ребенка, щадя его личное достоинство. Они вообще стремились обходиться словесными порицаниями, моральными упреками и редко прибегали к физическим наказаниям.

Средства народного воспитания (пословицы, поговорки, сказки, песни, игры, загадки и т. д.) служили своеобразной опорой при реализации тех или иных методов. Однако каждое из них имело и собственную ценность, выполняло обучающую и развивающую функции, а также являлось фактором духовного сближения детей и родителей. Интересная сказка на ночь, притча, меткое народное изречение вызывали у детей выраженный эмоционально-чувственный отклик, глубокие переживания, уважение к значительными познаниями рассказчиков.

Рассмотрим влияние некоторых средств воспитания на национально-культурное становление личности. О педагогической ценности *народной сказки* высказывались многие ученые. По мнению К.Д. Ушинского, сказки содержат педагогический гений народа и идеально подходят для умственного и нравственного развития ребенка. А.К. Сержпутовский считал, что «сказкой вырабатывается мировоззрение народа: вся жизненная мудрость и этикет, постановка и возможность решения ответов на сложные вопросы» [5, с. 86]. Белорусские этнографы XIX — начала XX в. называли эти произведения универсальным *«моральным кодексом»* народа. Если анализировать содержание сказок, обосновать их мнение можно достаточно легко.

Народные сказки, во-первых, имеют жизнеутверждающий смысл: они отрицают то, что противоречит, мешает или вредит людям, их счастью, труду, перспективе развития. Борьба с различными чудищами (Бабой Ягой, Кащеем, Цмоком) — это борьба со смертью, страхом, болезнями, изменой. Обязательное утверждение добра — это надежда на лучшее в жизни, пробуждение оптимизма и активности. Во-вторых, в сказках приводится своеобразная «программа действий» того или иного героя. Девица в сказке — это красавица, умница и рукодельница; молодец — храбрый, умелый и добрый человек; дети — послушные и работящие. В-третьих, в конце сказочного повествования непременно подчеркивался какой-либо «урок», еще раз утверждающий главную мысль произведения. Такие повторы оставляют след в детском сознании, заставляя вспоминать события сказки, обдумывать ее содержание, мечтать о приключениях.

Народные *загадки* также являются значимым средством воспитания. Г.Н. Волков называет загадки педагогическими миниатюрами, цель которых – «развивать мышление детей, приучать их анализировать предметы и явления, давать им всестороннюю характеристику». Наряду с этим, загадки призваны «обогащать ребенка не только умными, но и добрыми, красивыми идеями», воспитывая и нравственно развивая его [6, с. 91]. Чтобы отгадать загадку, ребенку надо было потрудиться, активизировать свою память, проявить смекалку и наблюдательность.

Содержание народных загадок очень разнообразно. Они могут быть конкретными, касающимися определенных предметов или явлений: «Глянь праз акно, відаць сіняе палатно» (небо), «Жыве пад ганкам, а хвост абаранкам» (собака). Такие загадки подготавливали детей к более сложным вопросам, создавая своеобразную познавательную базу. Загадки второго типа посвящались абстрактно-философским категориям, были более сложными по форме. Например, загадка о доброй славе человека («Дрэва зваліцца, а цень ад яго застанецца»), о жизни и смерти («Чаго хочаш – не купіш, чаго не трэба – не прадаш»). Загадки могли также иметь форму уравнений, заданий, требующих от ребенка обобщения имеющихся знаний и глубины размышлений. Например, загадка «Што даражэй за ўсё на свеце?» могла предусматривать различные варианты ответов (мать, Родина, дружба) в зависимости от возраста детей или ситуации в стране (война или мирное время). Эти примеры показывают комплексный характер влияния загадок на развитие детей.

Другие средства народного воспитания также играли немаловажную роль в развитии личности. *Игра* исподволь готовила детей к занятию сельским хозяйством и ремеслом, приучала к организованности и аккуратности. Народные *танцы* развивали ловкость, гибкость, коллективизм, быстроту реакции. Народные *песни* образно отражали историю народа, его мораль, мировоззрение, требования к личности. Патриотические песни призывали к борьбе за свою свободу, внушали чувство уверенности в победе, будили эмоции. *Традиции, обычаи и обряды* показывали особенности быта, культуры народа, приобщали к нравственному идеалу. Они служили важнейшим средством связи между поколениями через преемственную передачу норм и правил поведения, особенностей взаимоотношений людей, содержания и направленности действий. Таким образом, каждое воспитательное средство занимало определенную «нишу» в процессе развития личности, а их общее влияние содействовало ее всестороннему формированию.

Как же следует использовать этот богатейший воспитательный опыт народа? Современные родители, обладающие значительным уровнем образования и культуры, вполне могут осуществить целенаправленное этноформирование личности, основываясь на индивидуальных чертах и возрастных возможностях своих детей. Приведем примерный план действий в указанном направлении.

Первоначально, от момента рождения и до 5–6 лет, родители могут приобщать детей к национальной культуре на эмоционально-чувственном уровне. Это означает знакомство с колыбельными, припевками и потешками, показывающими нежное отношение матери к своему ребенку; чтение и обсуждение сказок – кладезя информации и показателя менталитета народа. Кроме того, необходимо организовывать и участвовать самим в детских играх, которые в немалой степени раскрывают жизненные ценности народа, его отношение к труду, природе, людям, эстетику восприятия мира. Немаловажным является и привлечение детей к посильному труду, например, к уборке квартиры, к помощи в приготовлении пищи, к самообслуживанию.

Последующий период развития, от 6 до 15 лет, является наиболее продуктивным в плане национального воспитания. Младшие школьники, а особенно подростки, подготавливаются самим процессом обучения в школе к восприятию более сложной и объемной этнокультурной информации, а растущий жизненный опыт позволяет ставить перед ними и совместно решать различные проблемы нравственно-этического характера. Родители в этот период могут подбирать для своих детей художественную или научно-популярную литературу соответствующей направленности, организовывать посещение музеев, выставок, киносеансов и театральных представлений, просмотр телепрограмм этнической тематики. Желательно, чтобы они обсуждали с детьми увиденное, разъясняли им важнейшие проблемы национальной жизни, а значит — содействовали формированию позитивной установки на ее дальнейшее изучение. Органической частью такого познания является знакомство детей с историей своей семьи и рода, их лучшими представителями, памятными вещами, сохраняющимися в семейных архивах. Подобные действия родителей позволят не только обеспечить преемственную связь поколений, но и существенно обострят интерес детей к внутренней жизни семьи и ее ценностям.

В этот период следует продолжать и организацию трудовой деятельности детей в семье, существенно расширяя ее содержание и уровень сложности. Наряду с этим, нужно шире вовлекать детей в разнообразные обрядовые действия, сопровождающие народные, семейные или религиозные праздники. С помощью такого подхода дети довольно легко усваивают порядок действий, начинают понимать их сущность и этническую специфику обряда. Это, в свою очередь, расширяет возможности национальной идентификации ребенка и углубляет его связь с этнокультурным окружением. Дальнейшее этновоспитание детей, от 15 до 18 лет, связано с его преобладающей практической направленностью. Родителям необходимо сосредоточить свои усилия на оказании детям помощи в их жизненном определении, профессиональной ориентации. Их советы и разъяснения должны касаться не только будущей деятельности, но и проблемы служения своей стране, народу.

Разумеется, школа должна поддерживать и направлять воспитательные усилия родителей. Как открытая педагогическая система школа интегрирует все те этнические влияния, которые учащиеся испытывают в окружающем мире, в процессе общения и жизнедеятельности. Более того, школа может придавать семейному этноформированию системность и перспективность, расширяя его содержание и диапазон применяемых методов и форм. Основными средствами интеграционной деятельности учреждения образования являются содержание образовательных предметов и внеклассная воспитательная работа.

Каждый школьный предмет или факультатив народоведческой направленности (белорусский язык и литература, история и география Беларуси, национальная музыка и изобразительное искусство, мировая художественная культура) играет свою особую роль в процессе этноформирования учащихся, обогащая их специфическими знаниями. С другой стороны, целостная система полученных знаний помогает личности активно идентифицироваться со своей этнической общностью, служит основой для выделения определенных этнических

черт, особенностей менталитета. Дальнейшее расширение этноспецифических знаний способствует упрочению связей личности со своим народом, подпитываясь эмоционально положительными чувствами и отношениями.

Внеклассная воспитательная работа неразрывно связана с обучением, существенно дополняет его и в силу присущих ей особенностей способствует систематизации и определенному углублению знаний. Наряду с этим, внеклассная воспитательная работа имеет и самостоятельное педагогическое значение. Классный руководитель обладает возможностью планировать и организовывать специальную этноформирующую деятельность, придавая ей целенаправленный и системный характер. При этом он должен соблюдать ряд условий.

Во-первых, эта работа должна подчиняться строгой внутренней логике. К ее основным звеньям следует отнести развитие потребностей личности в данной сфере жизнедеятельности, обогащение ее этнопознавательного багажа и расширение этнического кругозора, формирование навыков и привычек соответствующего поведения. Эта триада исходит из системы формирования личностных качеств учащихся и способствует не только развитию, но и закреплению на практике отдельных свойств формирующейся личности. Каждому из указанных направлений следует придавать целенаправленность, динамичность, содержательное и технологическое разнообразие.

Во-вторых, школьников следует превратить в активных участников захватывающего действия, в соавторов воспитательного процесса. В этой связи следует использовать разнообразные интерактивные формы работы: ролевые и деловые игры, дискуссии и диспуты, коллективную разработку различных социально-этнических проектов, интеллектуальные соревнования, значимые этнополитические или этнокультурные акции и т. п. Разумеется, беседу как форму деятельности не следует списывать со счетов, нужно только вносить в разговор с учащимися элементы обсуждения или дискуссии, самостоятельного решения проблемных ситуаций, практических действий. Кроме того, следует обеспечивать учащихся возможностью выполнения различных социальных ролей: от планирования деятельности в целом и отдельных воспитательных дел, в частности, до их осуществления в творческом плане.

В-третьих, этноформирующая деятельность не должна быть простой совокупностью различных мероприятий или форм работы, даже интерактивных. Учителю следует вдумчиво планировать воспитательную работу от младших к средним и старшим классам, постепенно содержательно и технологически усложняя ее. Причем, логичнее использовать концентрический принцип подбора содержания, с каждой новой ступенью взросления углубляя смысл уже известных учащимся сведений и фактов. Такой подход создает в сознании школьников целостную картину этнических знаний и обширную базу для самоопределения. Технологический аспект должен характеризоваться диалогичностью, активным поиском, самостоятельным исследованием учащихся с их последующей глубокой рефлексией испытанных эмоций и переживаний. Третье условие также означает, что по мере взросления учащихся необходимо постоянно расширять сферу их деятельности: переходить от ближнего круга их интересов (семья, класс, школа) к дальнему и более социально значимому (микрорайон школы, район города, город, область, республика). Создаваемый таким образом этнопознавательный, эмоционально-ценностный и практический потенциал стимулирует учащихся к дальнейшему росту в этнонациональной области.

Наряду с указанными чертами воспитательной работы, необходимо отметить еще одну. Речь идет о привлечении к этноформирующей деятельности школы микросоциального окружения воспитанников – их родителей, родственников, групп общения. Сочетание этнической атмосферы семьи с целенаправленной воспитательной работой будет выступать в качестве дополнительного внешнего фактора идентификации и содействовать углублению и упрочению развивающихся процессов. Путь к этому – организация и проведение совместных воспитательных акций, проектов или отдельных мероприятий. Таких, к примеру, как «Перекличка поколений», «Презентация семьи», выставка семейных реликвий, фестиваль семейных талантов, этнографические походы, составление и обсуждение родословных и др. Подобное сотрудничество школы с семьей должно принести закономерный результат – этнокультурное формирование личности.

Литература

- 1. Арлова, Г.П. Народная педагогіка ў выхаваўчай рабоце школы / Г.П. Арлова. Мінск : ГВЗАТ «Маладняк», 1995. 160 с.
- 2. Арлова, Г.П. Народная педагогіка як сродак выхавання вучняў / Г.П. Арлова. Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2009. 144 с.
- 3. Арлова, Г.П. Беларуская народная педагогіка / Г.П. Арлова. Мінск : Народная асвета, 1993. 120 с.
- 4. Грымаць, А.А. Народная педагогіка беларусаў / А.А. Грымаць, Л.М. Варанецкая, У.В. Пашкевіч. Мінск : Выд. У.М. Скакун, 1999. 256 с.
- 5. Петухова, Е.Л. Развіццё педагагічнай думкі ў Беларусі ў XVIII— пачатку XX ст. / Е.Л. Петухова. Магілеў : МДУ імя А.А. Куляшова, 2008. 172 с.
- 6. Волков, Г.Н. Этнопедагогика : учебник / Г.Н. Волков. М. : Издательский центр «Академия», 1999. 168 с.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 09.12.11

УДК 37.013.42:37.091.12:005.963.3

Социальные компетенции учащихся как характеристика уклада школы: анализ образовательной практики

И.В. Гладкая, И.Э. Кондракова

В статье представлен анализ сложившегося позитивного опыта формирования социальных компетенций учащихся как характеристики уклада школы на основе деятельности общественно-активных школ. Особый акцент сделан на исследование влияния уклада школы на качество ее функционирования как социального института, как действенного фактора социализации личности школьника.

Ключевые слова: социальная компетентность, социализация, уклад школы, субъекты образовательной политики, лучшая практика образования, общественно-активные школы, кодексы этики учителя.

The formation of students' social competences is being under discussion nowadays. This article contains deep analyses of educational practice which has a positive meaning as we can state an increasing schools' activity. Special attention is given to how school traditions influence the quality of its functioning as a social institution and, of course, as an effective factor in school student socialization.

Keywords: social competence, socialization, school traditions, subjects of education policies, best educational practices, socially responsible schools, ethics conduct of teacher.

В современных условиях обществу нужны социально активные, творческие, инициативные люди, умеющие ориентироваться в поле информации и способные принимать нестандартные решения в ситуации выбора. Поэтому школа, как общественный институт, должна создавать условия для успешной социализации учащихся.

На сегодняшний день термин «социализация» получил широкую распространённость в науке и практике. Социализацию можно рассматривать как «усвоение социального опыта личностью и формирование готовности ребенка к его преобразованию» (Л.В. Байбородова, А.В. Волохов, Б.З. Вульфов), как «процесс усвоения человеком существующих в обществе социальных норм, ценностей и типичных форм поведения, а также установление им новых индивидуальных норм, отвечающим интересам всего общества» (И.Б. Котов, Е.Н. Шиянов). Общим в разных определениях является указание на то, что социализация осуществляется путем усвоения индивидом социального опыта и воспроизведения его в своей деятельности. Социализация – это процесс становления социального «Я». Этот процесс проходит как в результате обучения, содействия ребенку в процессе освоения основ наук, в процессе воспитания, т. е. целенаправленного воздействия на ребёнка и взаимодействия с ним, так и в результате самостоятельного осмысления действительности школьниками.

Среди различных точек зрения на структуру социализации остановимся на позиции Н.Ф. Головановой, которая выделяет следующие показатели социализации:

- социальная направленность (стремление человека к установлению искренних отношений с другими, чувство ответственности, ориентация на социальные моральные нормы и ценности);
- социальная адаптированность (желание участвовать в общем деле, потребность в общении, коммуникативные умения, владение правилами и нормами общественного поведения);
- социальная активность (наличие реально проявляемого стремления к достижению социально значимых целей, упорства в их достижении, склонности к творческим поискам, уверенности в себе):
- готовность к самоопределению (внутренняя настроенность на определенное поведение при выполнении поставленных задач, установка на активные и целесообразные действия) [1].

В современной науке в течение последних десятилетий используется понятие социальная компетентность. По мнению Г.Э. Белицкой, это понятие концептуализирует в себе высший уровень социальной активности личности - освоения и развития социальной действительности, достигаемой в процессе деятельности, поведения, общения, созерцания и т. д., благодаря гармонизации осознания социальных проблем ценностных ориентаций А.В. Брушлинский рассматривает социальную компетентность как развитие и интеграцию психологических и социально-психологических проблем социального познания, социальных представлений, социальной логики, памяти, чувств и т. д. [3]. В.Н. Куницина в своих трудах определяет социальную компетентность как систему знаний о социальной действительности и о себе, систему сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать осознанные решения и извлекать максимум возможного из сложившейся ситуации [4].

Основные функции социальной компетентности, по мнению В.Н. Кунициной, – социальная ориентация, адаптация, интеграция социального и личного опыта. Структура социальной компетенции включает коммуникативную и вербальную компетентность, социальнопсихологическую компетентность и межличностную ориентацию, эго-компетентность и собственно социальную компетентность.

В исследованиях зарубежных авторов проблеме социальной компетентности также уделяется много внимания. В предлагаемых определениях (У. Пфингстена, Р. Хинтча, Х. Шредера и др.) перечень проявлений, включаемых в структуру социальной компетентности, очень разнообразен:

- способность индивида эффективно и адекватно решать различные проблемные ситуации, с которыми он сталкивается;
 - повседневная эффективность индивида во взаимодействии со своим окружением;
- достижение соответствующих социальных целей в специфических социальных условиях с использованием соответствующих средств, достигая при этом положительных сдвигов в развитии;
- способность использовать ресурсы социального окружения и личностные ресурсы с целью достижения хороших результатов в развитии;
- способность эффективно вовлекаться в сложные межличностные взаимодействия, эффективно используя и понимая других людей и др. [5].
- Р. Ульрих и Р. Ульрих де Минк разработали концепцию, в которой сформулировано семь характеристик социально-компетентного человека. По мнению авторов, социально-компетентный человек обладает следующими способностями:
- 1. Принимать решения относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и требований.
 - 2. Забывать блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность.
 - 3. Представлять, как следует достигать цели наиболее эффективным образом.
- 4. Правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права.
- 5. Анализировать область, определяемую социальными структурами и учреждениями, роль их представителей и включать эти знания в собственное поведение.
- 6. Представлять, как с учетом конкретных обстоятельств и времени вести себя, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования.
- 7. Отдавать себе отчет, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других [6].

При рассмотрении социальной компетентности ученые, как правило, включают в ее структуру знания, социальные умения и навыки, подчеркивая, что основным местом приобщения школьников к социальным ценностям является школа. Поэтому включение в образовательный процесс всего арсенала средств и возможностей образовательной среды школы может способствовать формированию социальной компетентности личности, адекватной требованиям современного общества.

Анализ процесса формирования социальных компетенций учащихся тесно связан с исследованием уклада школьной жизни. Пути формирования школьного уклада являлись предметом исследования в работах многих ученых (А.А. Остапенко, Т.А. Берсеневой, Л.А. Козловой, Т.П. Хреновой, Е.А. Александровой, В.С. Безруковой, Н.Ю. Конасовой, Т.В. Корсаковой, Н.Б. Крыловой, Д.Г. Левитес, Г.К. Селевко, О.А. Соловьевой, А.Н. Тубельского, И.Д. Фрумина). Н.С. Малякова рассматривает школьный уклад как:

- социально-педагогический феномен, отражающий устоявшиеся особенности и порядок жизни школьного сообщества как социального института, совокупность норм, правил распорядка, обусловленных функциями школы;
- атмосферу школьной жизни, условие бытия членов сообщества, определяемое видами их деятельности, действующими нормами и правилами поведения, порядок отношений, отраженный в образе жизни школы;
 - институциональный контекст образования;
 - «скрытое» содержание образования;
- педагогическую реальность, отражающую явную и скрытую стороны жизнедеятельности школы;
 - способ организации жизни школы;
 - основу создания специально организованной среды для обучения и воспитания [7].

В многочисленных определениях понятия «уклад школы» можно выделить общее: устоявшиеся особенности жизни школьного сообщества; «скрытое» содержание образования; атмосфера школьной жизни, определяющая характер отношений между участниками педагогического процесса; порядок отношений, отраженный в образе жизни школы. Анализ этих характеристик уклада позволяет предположить, что уклад современной школы влияет на уровень развития креативности, индивидуальности, развитие социально значимых качеств личности как учителя, так и ученика, в том случае, если:

- ценности-нормы жизни школы ориентированы на поддержку ученика и учителя;
- организационная структура управления способствует увеличению степени открытости школы:
- результатом создания уклада школы является положительная динамика достижений ученика и учителя.

Исследования уклада современной школы позволили обнаружить, что ценностные основы уклада находятся в прямой зависимости от сформированности позиции школы как субъекта образовательной политики. В проведенных ранее исследованиях с определенной долей допущения зафиксированы следующие типичные проявления профессионального сообщества школы как совокупного субъекта образовательной политики:

- ✓ формирование своей образовательной политики, а значит, и своей собственной стратегии деятельности, ориентируясь на основные позиции субъектности активность, самостоятельность, ответственность, сознательность;
- ✓ *осознание своей ответственности* перед школьным сообществом, ближайшим окружением, социальными партнерами, обществом в целом за совокупность принимаемых решений и своих действий (и правовые последствия в том числе);
- ✓ *проявление социальной активности* через конкретную деятельность и для достижения согласованных целей, ценностей и приоритетов;
- ✓ влияние на образовательную политику муниципалитета, региона, страны через педагогические акции, участие в дискуссиях, диссеминации положительного педагогического опыта.

Важно отметить, что в школах, которые по выделенным характеристикам были определены как субъекты образовательной политики, обнаружена такая важнейшая характеристика профессионального сообщества, как наличие устойчивой системы профессионально-педагогических ценностей. Как известно, именно система ценностей определяет особенности уклада школы, который проявляется в устоявшемся образе жизни школьного сообщества; «скрытом» содержании образования; атмосфере школьной жизни, определяющей характер отношений между участниками педагогического процесса.

Поскольку школы отличаются уровнем и направленностью реализуемых образовательных программ, особенностями контингента обучающихся, условиями реализации образовательных программ, целевыми установками на содержание социализации учащихся, реализацией разных парадигм образования, то поиск продуктивных путей позитивной социализации обусловливает необходимость выявления реального состояния социально-ценностных ориентиров школьной жизни.

С целью выявления сложившегося позитивного опыта социализации школьников была предпринята попытка проанализировать лучшие отечественные практики школьного образования. Методами анализа были избраны методики анализа лучших практик. Впервые идею лучших практик сформулировал в 1914 году Фредерик Тейлор: «Среди всего многообразия методов и инструментов, используемых в каждый момент каждого процесса, всегда есть один метод и инструмент, который работает быстрее и лучше остальных» [8].

Лучшая практика (англ. best practice) — формализация уникального успешного практического опыта. Согласно идее лучшей практики, в любой деятельности существует оптимальный способ достижения цели, и этот способ, оказавшийся эффективным в одном месте, может оказаться столь же эффективным и в другом.

Для выявления лучших практик надо определить критерии, которые отражают признаки объекта, меру для определения того, в какой степени выражен тот или иной признак у данного объекта. Без этих компонентов нет надёжного критерия и, значит, невозможна объективная оценка педагогического опыта.

Первым важным признаком, или критерием, лучшей практики является его соответствие тенденциям общественного развития, социальному заказу. Передовые педагоги чутко реагируют на требования общества к обучению и воспитанию подрастающего поколения и находят эффективные пути совершенствования, модернизации педагогического процесса в соответствии с этими требованиями.

Второй признак — высокая результативность и эффективность педагогической деятельности. Результаты педагогов должны существенно отличаться по качеству при сравнении с результатами массового опыта деятельности педагогов и коллективов, они должны показывать высокое качество знаний, значительные сдвиги в уровне воспитанности, в общем и специальном развитии детей.

Третий показатель лучшей практики – оптимальное расходование сил и средств педагогов и детей для достижения устойчивых положительных результатов обучения, воспитания и развития.

Четвёртый показатель — стабильность результатов учебно-воспитательного процесса. Сохранение заданного уровня результатов при изменяющихся условиях обучения и воспитания, а также достижение положительных результатов на протяжении достаточно длительного времени.

Пятый показатель — наличие элементов новизны. Они проявляются в результате наблюдений за педагогическим процессом. Непосредственное наблюдение даёт возможность видеть реальный педагогический процесс в его движении и развитии, новизну педагогических идей, приёмов, средств и методов педагогического воздействия по сравнению с общепринятыми в практике.

Шестой показатель лучшей практики — его актуальность и перспективность. Обоснование актуальности и перспективности опыта должно вытекать из двух основных позиций: в какой мере данный опыт способствует решению основных задач воспитания и обучения, поставленных перед образовательным учреждением (социальный заказ), для дальнейшего совершенствования практики учебно-воспитательной работы; какие противоречия и затруднения, встречающиеся в массовой практике, успешно решаются данным опытом.

Седьмой показатель – репрезентативность. Репрезентативность – это: достаточная проверка опыта по времени; подтверждение позитивных результатов не только в работе одного учителя, воспитателя, но и в деятельности всех педагогов, которые берут этот опыт на вооружение; возможность повторения и творческого использования опыта одного педагога другими, расширение этого опыта до массового.

Восьмой показатель – соответствие его современным достижениям педагогики и методики, научная обоснованность. Должна существовать возможность анализировать передовой опыт с позиций современных педагогических знаний [9].

Для анализа сложившегося позитивного опыта формирования социальных компетенций учащихся как характеристики уклада школы был выбран опыт общественно-активных школ (ОАШ) как лучшие практики социализации, недостаточно проанализированные в научно-педагогической литературе (в то время как о негативных проявлениях социализации современных школьников написано много). Для авторов статьи особый интерес представлял анализ влияния уклада школы на качество её функционирования как социального института, как действенного фактора социализации личности школьника. Параметрами анализа в данном случае выступили:

- характеристика социально-ценностных основ уклада этих школ в контексте анализа миссии школы, основных событий школьной жизни, степень вовлеченности школьного сообщества в обсуждение насущных проблем как внутри школы, так и вне ее;
- проявления социальной инициативы школьников как показатель сформированности социальных компетенций учащихся.

В основе жизнедеятельности общественно-активной школы лежит убеждение в том, что школа не может существовать отдельно от нужд и потребностей жителей окружающего её сообщества, именно она может стать инициатором развития этого сообщества. Общественно-активная школа дает возможность создать вокруг себя действующее гражданское общество и воспитать здоровое молодое поколение.

Работа по разработке модели общественно-активных школ началась в 1997 году в городских и сельских школах Красноярского края.

Модель активно-общественной школы появилась в период социально-экономического кризиса 90-х годов прошлого века. Центром и источником развития общественно-ориентированного образования в России является Красноярская общественная организация — Центр «Сотрудничество на местном уровне», созданная педагогами и лидерами некоммерческих организаций (НКО) из США и Сибири в 1996 году. Центр «Сотрудничество на местном уровне» разработал модель общественно-активной школы (ОАШ), реализация которой в образовательной практике должна была активизировать включенность местного сообщества в сферу образования, стать эффективным механизмом развития гражданского общества на местном уровне. В основе модели лежит философия общественно-ориентированного образования как подход к развитию сообщества.

Общественно-ориентированное образование как подход к развитию сообщества и человеческих ресурсов – это:

- процесс, который собирает вместе членов сообщества для того, чтобы выявить потребности сообщества и его ресурсы, сочетая их так, чтобы это позволило повысить качество жизни в сообществе;
- возможность для местных жителей, общественно-активных школ, местных организаций и учреждений стать активными партнерами в решении проблем образования и сообщества.

Общественно-активная школа — это школа, которая ставит своей целью не просто предоставление образовательных услуг ученикам, но и развитие сообщества, привлечение родителей и жителей к решению социальных и других проблем, стоящих как перед школой, так и перед сообществом.

Это школа, которая принимает концепцию общественно-ориентированного образования как подход к развитию сообщества, что является возможностью для школьного сообщества (учеников и педагогов), для местных жителей, общественно-активных школ, местных организаций и учреждений стать активными партнерами в решении местных проблем.

Это школа, которая стремится стать не только образовательным учреждением, но и гражданским, культурным, общественным ресурсным центром микрорайона, поселка, села.

Для того чтобы осуществить задачи школы по социализации учащихся, необходимо, прежде всего, выстроить соответствующий организационно-технологический уклад, пере-

строить систему деятельности образовательного учреждения на основе согласования целей, ценностей и приоритетов этой деятельности, создания условий для формирования у школьников навыков гражданской, социальной активности и самореализации. Все процессы, которые проходят в рамках ОАШ, разделены на три направления, которые метафорически можно обозначить следующим образом: Демократизация, Добровольчество и Партнерство.

Миссия общественно-активных школ выражена в программах «Демократизация школы» (программа направлена на формирование демократической культуры как основы развития гражданского общества через реализацию демократических принципов во всех аспектах школьной жизни и содействие развитию органов ученического самоуправления).

Эта программа помогает формировать культурно-образовательное пространство школы, элементами которого являются:

- содержание и формы правового образования, соответствующие возрастному развитию и уровням образования, включающие наряду с традиционными подходами различные интерактивные формы работы с детьми;
- уклад школы, особая внутришкольная среда, традиции и нормы взаимодействия и взаимоотношений учащихся и педагогов в системах «учитель-ученик», «учитель-родители», «ученик-ученик»;
- содержание внеклассной и внешкольной работы, построенной на принципах самоуправления и соуправления детей и взрослых;
- открытость образовательной системы школы внешнему социуму и прямое взаимодействие педагогов и учеников школы с ним.

Данная программа состоит из трех компонентов:

- 1. Демократизация учебной деятельности.
- 2. Демократизация внеурочной деятельности.
- 3. Демократизация управления школой.

Важным элементом демократизации школы является взаимоотношение всех участников педагогического процесса, особенно «учитель-ученик».

Демократизация управления — это децентрализация процесса управления школой и вовлечение большего количества людей в процесс принятия важных для школы и сообщества решений. Наряду с ученическим самоуправлением действуют и другие органы самоуправления: педагогические (педсовет, методические объединения), родительские (родительский комитет, Ассоциация родителей и т. д.). Нужно признать, что децентрализация управления не делает процесс более демократичным, но создает возможность для распределения власти и ответственности, введения более демократичных форм управления школой, а также для активного участия в нем жителей сообщества. Учащиеся, наблюдая примеры демократии в действии и участвуя в них наряду со взрослыми, видят, как теоретические принципы демократизации управления претворяются в реальную жизнь.

Программа «Добровольчество» направлена на активизацию местного сообщества для решения социально-значимых проблем. На базе школы можно создать множество вариантов развития добровольческого движения. Это и организация добровольческих акций и кампаний, и работа агентств добровольной помощи, и создание добровольческих бригад и клубов.

Программа «Добровольчество» в школе дает возможность педагогу реализовать свои творческие идеи, определить ориентиры воспитательной деятельности, учить молодежь самостоятельности в постановке целей и их достижении, задает культуру поведения вне стен школы, помогая воспитывать социально адаптированную личность.

Очень интересна молодежная добровольческая программа «Я, Ты, Сообщество», реализуемая в школах Хакасии. Целью программы является развитие социальной активности молодежи. Программа рассчитана на 40 часов, проходит в течение 10 дней и состоит из двух смысловых блоков:

• теоретический блок, где участники в интерактивной форме получают информацию о «третьем секторе», миссии, оценке нужд, социальном маркетинге, добровольчестве, работе со СМИ, методах эффективного взаимодействия с общественностью и органами власти, фандрайзинге, стратегическом планировании;

• практический блок, во время которого участники программы определяют волнующую их социальную проблему и решают ее, используя полученные знания.

Итогом программы становится реализация конкретного проекта, разработанного во время сессии. Участники получают практический опыт в решении проблем. Также в эти дни участники тренинга учатся работать вместе, слушать друг друга, принимать совместные решения, вести переговоры и т. д. [10]. Принимая участие в программе, молодежь получает необходимые знания, умения и навыки, с помощью которых она может решать волнующие ее социальные проблемы.

Еще одна программа общественно активных школ — «Партнерство школы и сообщества» — направлена на развитие социального партнерства между школой и окружающим ее сообществом и консолидацию ресурсов для совместного решения проблем. Программа предполагает разработку и внедрение механизмов совместной деятельности и инициирование различных форм взаимодействия с бизнесом, органами местного самоуправления, некоммерческими организациями, общественностью.

Таким образом, анализ образовательной практики общественно-активных школ позволяет утверждать наличие взаимосвязи между укладом школьной жизни (как ценностные установки школьного сообщества, согласованность целей и приоритетов школы и местного сообщества, поиск продуктивных путей позитивной социализации посредством реализации соответствующих программ) и результатами формирования социальных компетенций учащихся.

Следующий вывод касается характеристики социальных функций учителя современной школы, которые во многом обусловливают и формирование ценностных основ уклада школы и направленности процесса формирования социальной компетентности учащихся.

Анализ теоретических работ и образовательной практики позволяет утверждать, что важнейшим условием формирования социальной компетентности учащихся является сформированность социальных функций профессионально-педагогической деятельности учителя. Данные функции прописаны в Кодексах этики учителей.

Кодексы этики отражают морально допустимые или не допустимые действия и представляют собой принятые профессиональные обязательства. Кодексы этики следует понимать как конвенции между профессионалами относительно их поведения по отношению к другим публичным группам и внутри данного профессионального сообщества (группы).

Кодексы этики меняются в связи с изменениями в обществе, а также желанием повысить эффективность профессионального кода. В этом смысле кодекс этики следует рассматривать как живой документ. ЮНЕСКО, Международная организации труда, Интернационал образования инициировали принятие Декларации профессиональной этики Всемирной организации учителей и преподавателей. Эта декларация отражает индивидуальные и коллективные обязательства учителей и других работников сферы образования и дополняет законы, положения, правила и программы, определяющие практику профессии учителя.

В декларации обязательства учителей и преподавателей были разделены на следующие группы:

- Обязательства учителей и преподавателей перед профессией.
- Обязательства учителей и преподавателей перед учениками.
- Обязательства учителей и преподавателей перед коллегами.
- Обязательства учителей и преподавателей перед руководящими работниками.
- Обязательства учителей и преподавателей перед родителями учеников.
- Обязательства перед учителями и преподавателями.
- Обязательство общества по отношению к преподавателям.

Международная декларация этики учителей была принята на третьем международном конгрессе Всемирной организации учителей и преподавателей (Education International), состоявшемся 25–29 июля 2001 г. в Йомтиене, Тайланд. Интересным был признан опыт Нидерландов, где «Профессиональный кодекс учителя» рассматривается как отправная точка пересмотра качества повседневной деятельности учителей и отправной пункт подготовки новых учителей.

В результате этих исследований и их обсуждения профессиональными педагогическими ассоциациями различных стран ведется работа по созданию или обновлению кодексов этики учителей [11].

Обобщим изложенное выше. В современных условиях важнейшей задачей школы является поддержка школьника в процессах жизненного самоопределения, в которых сформированность социальной компетентности определяет возможности успешной адаптации школьника в динамично меняющемся мире. Содействие процессу социализации школьников предполагает разработку специальных программ деятельности школы.

Литература

- 1. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Ф. Голованова. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
- 2. Белицкая, Г.Э. Социальная компетентность личности / Г.Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе : сб. ст. / РАН институт психологии ; под ред. А.А. Абульхановой-Славской [и др.]. М., 1995. С. 42–57.
- 3. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. М. : ИП РАН. СПб. : Алетейя, 2003. 272 с.
- 4. Куницина, В.Н. Социальный интеллект и социальная компетентность / В.Н. Куницина // Б.Г. Ананьев и Ленинградская школа в развитии современной психологии : тезисы науч.-практ. конф. СПбГУ, 1995. С. 34–36.
- 5. Мачехина, О.Н. Педагогические условия развития социальной компетентности старшеклассников : проектно-контекстный подход : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.Н. Мачехина. М., 2007. 171 л.
- 6. Хейзинг, Й. Homo ludens. Человек играющий / Й. Хейзинг. М. : ЭКСМО-ПРЕСС, $2001.-352~\mathrm{c}.$
- 7. Батракова, И.С. Характеристика уклада школы в контексте антропологических идей отечественной педагогики / И.С. Батракова, Н.С. Малякова // Педагогическая нива. 2012. N 4–6. С. 20–29.
 - 8. Тейлор, Ф.У. Принципы научного менеджмента / Ф.У. Тейлор. М., 2005. 81 с.
- 9. Межшкольный методический центр информационных технологий, г. Оханск [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа: http://www.ohanskmmcit.narod.ru/4/46/peredov_ped_opit.htm. Дата доступа: 28.11.2012.
- 10. Российская модель общественно активной школы / сост. И.В. Валюшицкая, Н.А. Максименко, Е.В. Насонова, Е.Ю. Фомина. Красноярск : КРМОО Центр «Сотрудничество», 2004.-176 с.
- 11. Заир-Бек, Е.С. Проблема этического кодекса профессии в международной практике образования / Е.С. Заир-Бек // Письма в Эмиссия. Оффлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm. – Дата доступа: 28.11.2012.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Поступило 26.11.12

УДК 37.017:378.096(476.2-21)

Научно-исследовательский актив кафедры педагогики в изучении проблем нравственного воспитания

В.П. ГОРЛЕНКО

Анализируется научно-исследовательская работа кафедры педагогики Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины по проблемам нравственного воспитания. Представлены результаты двух этапов (2001–2010 гг.) исследования по совершенствованию научно-методических основ нравственного воспитания и развитию теории и методики морально-этического воспитания учащихся. Дана краткая характеристика индивидуальных достижений преподавателей в данной области, указаны основные публикации, подведены итоги проведения научно-практических конференций.

Ключевые слова: нравственность, нравственные качества, нравственное воспитание, идейнонравственное саморазвитие, социальная компетентность, диалоговое взаимодействие, педагогическая синергетика.

The article analyzes the scientific and research work of the department of pedagogics of Francisk Skorina Gomel State University on the problems of moral education. The results of the two periods of research (2001–2010) to improve the scientific and methodological foundations of moral education and the development of the theory and methodology of moral and human education of students are stated in the article. There is given a brief description of individual achievements of teachers in this area, there are stated main publications, and there are summed up the results of scientific conference held.

Keywords: morality, moral qualities, moral education, ideological and moral self-development, social competence, dialog interaction, educational synergy.

Исследовательская работа кафедры педагогики Гомельского государственного университета традиционно связана с изучением проблем нравственного воспитания учащихся. Исследования по этой проблематике стали проводиться кафедрой с середины 60-х гг. ХХ в. и в различные периоды были посвящены изучению таких проблем, как психолого-педагогические основы воспитательной работы по формированию нравственного сознания учащихся; взаимосвязь урочных и внеклассных занятий в процессе формирования нравственных знаний учащихся; воспитательная деятельность классного руководителя по нравственному развитию школьников; развитие активности учащихся в процессе нравственного воспитания; совершенствование нравственного воспитания учащихся в общеобразовательной школе и др.

Не изменила этой традиции кафедра и в последующие годы. Нравственная проблематика научных исследований по-прежнему оставалась для нее приоритетной. В данной статье мы рассмотрим результаты исследовательской работы кафедры в первые годы XXI в. на ее первом (2001–2005) и втором (2005–2010) этапах.

Первый этап (2001–2005). На этом этапе на кафедре выполнялась тема «Совершенствование научно-методических основ нравственного воспитания в системе учебных занятий и внеклассной работы в общеобразовательной школе» (ГБ 01–11, № ГР 20012598). Ее исполнителями были: И.Ф. Харламов (научный руководитель темы — 2001–2002 гг.), Ф.В. Кадол (научный руководитель темы — 2003–2005 гг.), кандидаты педагогических наук В.П. Горленко, Л.Д. Ермакова, Е.Л. Адарченко, старшие преподаватели И.Т. Зайцева, С.А. Вальченко, ассистенты Л.Н. Городецкая, А.Э. Потросов, Л.И. Селиванова.

Актуальность темы исследования обусловливалась, с одной стороны, аксиологическими и морально-этическими изменениями, происходящими в современном обществе, с другой — демократическими преобразованиями в практике школьного обучения и воспитания. Именно они приводят к обновлению приоритетов в жизни учащихся, пересмотру содержания и методов нравственного воспитания. Более значимыми становятся моральные ка-

чества, связанные с эмоционально-ценностным отношением личности к себе, своим достоинствам и недостаткам. Современные школьники сталкиваются с целым рядом противоречий: стремлением к большей самостоятельности и гиперопекой со стороны учителей и родителей; потребностью в самоутверждении и отсутствием для этого личностно значимых видов деятельности; усиливающимся влиянием массовой культуры и ослаблением целенаправленной работы по их нравственному воспитанию. Пытаясь разрешить эти проблемы, они обращаются к своему жизненному опыту, совести, нравственному долгу, чувству чести и личного достоинства. Все эти направления нравственного развития школьников являются наиболее привлекательными в современной теории и практике воспитания и получили отражение в проведенном исследовании [1, с. 5].

Свой очередной весомый вклад в разработку исследуемой проблемы внес академик И.Ф. Харламов. Основное внимание он обратил на два положения: во-первых, на значимость нравственно-интеллектуальной сферы в моральном формировании личности, во-вторых, на выработку нравственного опыта учащихся в процессе организации разнообразной деятельности путем приучения и практических упражнений. И.Ф. Харламов подчеркивал необходимость эмоционального «подкрепления» потребностно-мотивационной сферы поведения и преодоления того разрыва, который иногда бывает между моральными знаниями и поступками человека. Размышления над этими положениями позволили ему сделать вполне определенный вывод: органическое сочетание знаний (сознания) и поведения (деятельности) в системе нравственности достигается только при условии, если все структуры объединяются соответствующими эмоциями и приобретают силу неотвратимого влияния на действия и поступки человека.

Указанные положения получили концептуально-теоретическое обоснование в таких текущих публикациях И.Ф. Харламова, как «Працэс навучання: тэарэтычная мадэль, недахопы і парадыгмы ўдасканалення» (Адукацыя і выхаванне, 2002), «Формирование личностных качеств и процесс воспитания» (Педагогика, 2003), «Формирование у учащихся отношений и личностных качеств в процессе воспитания» (Адукацыя і выхаванне, 2003). Наработанные идеи были реализованы также в его новых учебных пособиях: «Педагогика: компактный учебный курс» (2001), «Педагогика в вопросах и ответах» (2001), «Педагогика: краткий курс» (2003).

Существенные результаты были достигнуты по разделу «Процесс формирования у старшеклассников чести и личного достоинства как нравственных качеств», который разрабатывался доцентом Ф.В. Кадолом. Научная новизна и теоретическая значимость полученных им результатов определяются комплексным исследованием процесса формирования чести и личного достоинства старшеклассников в соответствии с внутренней структурой нравственных качеств. Впервые дана научная характеристика основных этапов аксиологического становления понятий «честь» и «личное достоинство», обобщены и приведены в систему гуманистические идеи о развитии чести и личного достоинства учащихся. Определены статус чести и достоинства как базисно-интегрированных качеств личности, их педагогическая сущность, а также структурно-функциональные компоненты. Выделены критерии и особенности воспитания чести и личного достоинства, определяемые степенью и гармоничностью сформированности их основных функциональных признаков.

Раскрыта герменевтика внешних и внутренних факторов как движущих сил развития чести и личного достоинства, доказана синергетическая роль в этом процессе стимулов нравственного саморазвития личности. Подобная исследовательская позиция определила новизну трактовки возрастных и индивидуальных особенностей старших школьников. Сензитивный характер этих особенностей позволяет говорить, что честь и личное достоинство находятся в зоне актуального развития учащихся этого возраста. Впервые применительно к характерным проявлениям чести и личного достоинства учащихся реализована деятельностноотношенческая концепция нравственного воспитания. В исследовании Ф.В. Кадола два традиционных аспекта данной концепции (включение учащихся в деятельность и стимулирование положительного к ней отношения) дополнены третьим. Суть его состоит в том, что в

процессе воспитания чести и личного достоинства старшеклассников важно не только включать в разнообразные виды деятельности и вызывать к ним положительное отношение, но и постоянно стимулировать позитивное самоотношение, их эмоционально-ценностные переживания в организуемой учебно-познавательной и практической деятельности.

В основу методики формирования чести и личного достоинства учащихся впервые положен синергетический принцип, предполагающий подчинение этого процесса заранее созданной модели учебно-воспитательной работы учителей и классных руководителей и его дополнение самопроизвольным, внешне не управляемым, но педагогически стимулируемым саморазвитием нравственных качеств. С точки зрения педагогической синергетики разработана технология структурно обусловленного формирования и личностного саморазвития потребностно-мотивационной, морально-гностической, эмоционально-чувственной и поведенческо-волевой сфер учащихся в контексте их чести и личного достоинства. При этом показано, что системно-обобщающим звеном в закреплении потребности учащихся в приобретении положительной репутации, формировании их нравственного сознания и самосознания выступают субъективно-эмоциональные переживания и нравственные чувства. Именно они придают устойчивый характер стремлению развивающейся личности к самоутверждению, содействуют превращению ее моральных знаний во взгляды и убеждения, а все эти феномены стимулируют императивную позицию учащихся при поведенческом проявлении чести и личного достоинства [1, с. 7–8].

По результатам исследования Ф.В. Кадолом 19 декабря 2002 г. защищена докторская диссертация «Формирование чести и личного достоинства учащихся в системе нравственного воспитания» (на материале учебно-воспитательной работы со старшими школьниками) [2]. 21 января 2004 г. ему присуждена ученая степень доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания. За период исследования данной проблемы до защиты докторской диссертации Ф.В. Кадолом были опубликованы монография, два учебно-методических пособия, 19 статей в научно-педагогических журналах, 17 статей в научно-методических сборниках, 14 материалов докладов и сообщений на научно-практических конференциях, подготовлены две депонированные рукописи. Не снизилась публикационная активность Ф.В. Кадола по данной проблеме и после защиты докторской диссертации. За оставшиеся три года (2003–2005) до завершения исследуемой темы им было опубликовано 29 статей как по общим вопросам совершенствования нравственного воспитания, так и по проблеме формирования у учащихся чести и личного достоинства.

О высокой результативности исследовательской работы кафедры в этот период свидетельствуют многочисленные публикации преподавателей и аспирантов кафедры. Всего за 2001-2005 гг. было опубликовано 172 работы. Из них: монографий – 4, учебников и учебных пособий по педагогике – 7 (И.Ф. Харламов), учебно-методических материалов – 16, научных статей в журналах и сборниках – 122, тезисов докладов на научных конференциях – 21, сборников материалов научно-практических конференций – 2.

8–9 апреля 2004 г. на кафедре педагогики были проведены республиканские Педагогические чтения, посвященные памяти И.Ф. Харламова, по итогам которых был издан сборник статей под названием «Педагогика: история и современность» (Проблемы нравственного воспитания) [3]. Ссылаясь на идеи И.Ф. Харламова, авторы статей указывают на их научность и теоретичность, понятность и доступность, обращенность в современность и будущее педагогической науки. В сборнике имеются статьи, авторы которых непосредственно анализируют те или иные проблемы, разрабатываемые И.Ф. Харламовым, показывая тем самым значительный вклад ученого в развитие педагогической науки. Однако большинство авторов, используя идеи, высказывания и рекомендации И.Ф. Харламова, наполняют теорию и методику нравственного воспитания новым содержанием и рассматривают ее с точки зрения современных подходов к совершенствованию нравственного воспитания личности.

23–24 июня 2005 г. на базе Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины по инициативе кафедры педагогики была проведена республиканская научнопрактическая конференция, посвященная 85-летию со дня рождения академика

И.Ф. Харламова. По итогам конференции был подготовлен в двух частях сборник: «Педагогическое наследие академика И.Ф. Харламова и современные проблемы обучения и воспитания учащейся и студенческой молодежи» [4]. Спектр рассматриваемых в авторских статьях проблем был весьма широк: теоретико-методологические основы воспитания и развития личности в современных условиях; методологические подходы к организации современного образовательного процесса; актуальные проблемы подготовки специалистов в системе высшего педагогического образования; профессиональное становление личности учителя; тенденции совершенствования методических основ вузовского обучения; модернизация школьного процесса обучения; актуализация проблем нравственного воспитания учащейся и студенческой молодежи и др.

Ссылки в статьях авторов сборника на работы И.Ф. Харламова говорят о том, что во всех этих направлениях ученый работал весьма плодотворно и оставил в наследие немало идей, которые могут способствовать дальнейшему развитию педагогических исследований. К юбилейной дате было выпущено также научно-библиографическое издание «Академик Иван Федорович Харламов: биобиблиография», в котором отражены основные вехи жизненного и творческого пути ученого, показан его вклад в развитие педагогической науки, представлен библиографический указатель научных трудов, приведен список литературы, в которой характеризуется его преподавательская, научно-исследовательская и общественная деятельность [5].

Второй этап (2006–2010). В этот период выполнялась тема «Развитие теории и методики морально-этического воспитания учащихся» (ГБ 06–03, № ГР 20064340). Исполнителями темы являлись: Ф.В. Кадол (научный руководитель темы), кандидаты педагогических наук, доценты В.П. Горленко, Е.Л. Адарченко, Л.Д. Ермакова, старшие преподаватели И.Т. Зайцева, С.А. Вальченко, Л.Н. Городецкая, ассистенты А.Э. Потросов, Л.И. Селиванова. Каждый преподаватель в рамках исследуемой темы изучал свой конкретный раздел и имеет в этом плане определенные достижения. Укажем на некоторые из этих достижений.

Формирование у старшеклассников чувства чести и личного достоинства как системно-обобщающих нравственных качеств (Ф.В. Кадол). Сделаны продвижения в раскрытии сущности понятий чести и личного достоинства как системно-обобщающих нравственных качеств и общечеловеческих социально-нравственных категорий. В частности, доказано, что честь и достоинство выступают как деятельностное проявление самосознания личности, главная функция которого состоит в том, чтобы сделать понятными для учащихся мотивы и личностно-формирующие результаты их действий и поступков. В контексте чести и достоинства личности самосознание выступает как результат самооценки конкретным индивидом своей жизнедеятельности. Эти качества находятся как бы на вершине всей системы личностных качеств, венчают весь процесс нравственного воспитания учащихся и являются его итоговым критерием.

В процессе исследования был обоснован культурологический подход к морально-этическому воспитанию учащихся в целом и развитию понятий чести и личного достоинства, в частности. Подобный подход позволяет осуществлять морально-этическое воспитание школьников в культурологической системе, основу которой составляют понятия чести (осмысление сущности и необходимости развития нормовертированной нравственной репутации) и личного достоинства (позитивного самовосприятия и чувства самодвижения, возникающего на основе успехов в разнообразных видах деятельности и адекватной самооценки). В русле культурологического подхода изучалась постановка проблемы формирования чести и личного достоинства в православной этике. Важность этих качеств подчеркнул, например, Экзарх Минский и Слуцкий Филарет, выступая в Москве на Православных Рождественских чтениях. Честь и достоинство он назвал цементирующей основой духовного развития личности.

Важное значение придавалось в исследовании актуализации принципа воспитывающего обучения, в особенности по отношению к предметам гуманитарного цикла. Этот аспект исследовательской работы был связан с тем, что в современном обществе наблюдается недопонимание влияния гуманитарного начала на развитие личности, его воспитательной роли в формировании нравственных ценностей, в том числе чести и личного достоинства. Сегодня наблюдается ситуация, о которой весьма образно сказал древнеримский философ Луциан: «Рим движется к катастрофе, потому что певцы перестали воспитывать, они только развлекают». К сожалению, современная массовая культура, так называемый шоу-бизнес, чаще всего идет за слушателем, его базисными инстинктами, что не способствует нравственному воспитанию личности. Основные публикации: «Внутренние механизмы развития чувства чести и личного достоинства старших школьников» (2006), «Проблемы развития понятия чести и чувства личного достоинства учащихся в современной школе» (2007), «Честь и достоинство учащихся как морально-психологическая основа их социальной адаптации» (2008), «Аксиологический генезис философско-этических знаний о чести и личном достоинстве человека» (2009), «Историко-педагогическое понимание чести и личного достоинства учащихся» (2009), «История и методика нравственного воспитания в трудах И.Ф. Харламова» (2010).

Нравственное воспитание в современной педагогической теории и практике (В.П. Горленко). Проведен анализ современной педагогической литературы по проблеме концептуальных подходов к понимаю нравственного воспитания в связи с установлением новой парадигмы воспитания, основанной на гуманистических идеях и самоактуализации личности в развитии своих потенциальных возможностей. Выделены прогрессивные идеи осуществления процесса нравственного воспитания в современной социальной ситуации: обеспечение для ребенка реальной воспитывающей среды в условиях школы и семьи; стимулирование активной позиции ученика в организуемой воспитательной деятельности; осуществление нравственного воспитания в триаде: знания, чувства, поведение; актуализация эмоционально-чувственного фактора в процессе формирования нравственных качеств.

Выявлены противоречия в нравственном развитии учащихся в связи с современными реалиями социально-культурной обстановки (гипертрофированные потребности в материальной сфере, самоустраненность от общественной деятельности, утрата приоритетов ценностного отношения к национальной культуре, ориентация на нравственную «раскованность», сопротивление воспитанию, проявляющееся в негативном отношении к моральным нормам и принципам). Акцент в исследовании был сделан на изучении основного противоречия в нравственном развитии личности – противоречии между потребностями и возможностями их удовлетворения. Потребности являются внутренним источником активности личности, побуждая ее к их удовлетворению. Но активность может проявляться на одном и том же уровне и не вызывать появления нового, а следовательно, не всегда и не во всех случаях приводить к развитию личности. Не потребность сама по себе побуждает к развитию, не «спокойная» активность, а то беспокойство, недовольство собой, которые переживаются личностью во всех случаях расхождения между ее потребностями и средствами удовлетворения.

На основе главной цели нравственного воспитания в современных условиях – формирования целостной, совершенной личности в ее гуманистическом аспекте – скорректированы наиболее эффективные приемы воспитания моральной отзывчивости школьников как главного результата их нравственного развития: максимальное сближение педагогической деятельности с нравственными потребностями учащихся; опора на положительные возрастные интересы учащихся, создающие «эффект актуальности нравственного развития»; расширение пространства для нравственно-практической деятельности школьников; педагогическая поддержка ребенка в ситуации сложного морального выбора; признание нравственного достоинства личности ребенка и создание чувства эмоционального комфорта при реализации нравственных переживаний. Основные публикации: «Прогнозирование поведения в нравственном развитии личности» (2006), «Роль саморегуляции поведения в нравственном развитии личности» (2007), «Проблема противоречий в нравственном развитии личности» (2009), «Проблема формирования опыта обдуманного поведения личности в теории нравственного воспитания» (2010).

Социально-педагогические аспекты формирования национального самосознания учащихся (С.А. Вальченко). Определены и систематизированы макросоциальные и микросредовые факторы, влияющие на формирование национального самосознания школьников (система экономических отношений общества, его структура, политическое устройство, идеологические и морально-этические ценности социума; семья, учебно-воспитательные учреждения, достижения этнической культуры и др.). Показана роль гуманитарных предметов в этноформировании учащихся, определен их образовательно-воспитательный потенциал в пополнении интеллектуально-познавательного компонента национального самосознания.

Проводился сопоставительный анализ позиций белорусских и российских педагогов по проблеме формирования национального самосознания школьников, который позволил сделать следующие выводы: факторы формирования национального самосознания следует рассматривать с учетом личностного аспекта, то есть на основе степени выраженности и форм проявления этнопатриотических взглядов и убеждений; выявленные недостатки современного процесса формирования национального самосознания школьников обусловливаются трудностями как объективного (социально-экономические преобразования), так и субъективного (бессистемный характер и однообразие форм воспитательной работы, сохраняющие пассивно-созерцательное отношение к ним учащихся) характера. Исследовался также вопрос о национальной идентификации школьников, раскрыта сущность процесса этнической идентификации, выделены его основные признаки и факторы развития.

Одним из направлений исследования явилось изучение процессов системного влияния белорусской семьи, ее обычаев и традиций на раннее и устойчивое национальное самоопределение ребенка, являющееся фундаментом его этнического самосознания. Были выделены и охарактеризованы как опосредованные (национальный язык общения родителей, использование элементов фольклора, наличие предметов прикладного ремесла и искусства и др.), так и непосредственные (раннее приобщение к труду, включение детей в обрядовые действия, организация досуга этнической направленности и др.) формы семейного влияния на национально-культурное формирование ребенка. Основные публикации: «Семья как фактор национально-культурного формирования личности» (2007), «Развитие в педагогике идеи формирования национального самосознания личности» (2009), «Национальная идентификация школьников: научно-технологический аспект» (2009), «Национальное самосознание личности: сущность, структура, технология формирования» (2010).

Гражданско-патриотическое воспитание учащейся молодежи в современных условиях (И.Т. Зайцева). В исследовании широко представлены современные аспекты гражданско-патриотического воспитания, приоритетными направлениями которого являются формирование у подрастающего поколения гражданственности и патриотизма. Прослеживается обновление и конкретизация целевого и содержательного компонентов гражданско-патриотического воспитания, их подкрепление нормативно-правовыми документами государства и правительства. Актуализируются эмоционально-чувственный и деятельностный компоненты гражданско-патриотического воспитания, которые требуют активного вовлечения молодежи в общественную деятельность и сознательного участия в ней через эмоциональное сопереживание своей причастности ко всем важным процессам и событиям, происходящим в стране.

Систематизированы инновационные формы внеклассной воспитательной работы по формированию гражданственности и патриотизма: диспуты, учебные дебаты, экспресстренинги, ролевые и деловые игры, интеллектуальные «затруднения», правовые лектории, гражданские форумы, компьютерные игры по проблемам патриотизма и национальной культуры, конкурсы проектов и программ и др. Такие инновационные формы работы обеспечивают личностно ориентированный подход к гражданско-патриотическому воспитанию школьников, придают ему субъективно-объективный характер и позволяют уйти от знаниевого по направленности и авторитарного по характеру подходов к организации воспитательного процесса. Основные публикации: «Педагогические инновации в решении задач гражданско-патриотического воспитания» (2006), «Гражданско-патриотические чувства и качества личности как объект педагогических исследований» (2007), «Гражданско-патриотическое воспитание учащейся молодежи» (2009), «Организационно-методические аспекты гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в условиях высшей школы» (2010).

Педагогический диалог как условие развития духовно-нравственной самооценки учащихся (Л.Н. Городецкая). Исследование посвящено одному из важных направлений воспитания — развитию и формированию самооценки подростков как личностного феномена. Автором глубоко исследованы психолого-педагогические аспекты сущности нравственной самооценки, выделены ее структурные компоненты, раскрыты процессуальные основы формирования этого качества, показаны богатые возможности внеклассной воспитательной работы в развитии морально-этических и оценочных суждений учащихся подросткового возраста. Проведенное опытно-экспериментальное исследование охватывало вопросы, связанные с организацией нравственно-познавательной деятельности учащихся и использованием этикоразъяснительных видов и форм воспитательной работы, развитием их морально-оценочных суждений, вовлечением в непосредственный анализ и оценивание собственного поведения. Изучался также вопрос о взаимосвязи таких понятий, как самооценка, самоконтроль и саморегуляция поведения.

Второе направление исследований Л.Н. Городецкой было связано с изучением проблемы педагогического диалога и его использования в качестве важного средства развития духовно-нравственной самооценки учащихся. Проанализировано философское становление понятия «диалог» с точки зрения его внутриличностного и межличностного значения, проведен историко-педагогический анализ развития диалогического мировоззрения от интрасубъективного к интерсубъективному, раскрыта сущность внутреннего диалога личности с психолого-педагогической точки зрения. В сравнительном плане рассмотрены диалогический и монологический стили педагогического общения, на многих примерах и ситуациях доказывается эффективность влияния диалога на поведенческую сферу подростков. Основные публикации: «Сущность нравственной самооценки как личностного феномена» (2008), «Диалогическая компетентность современного педагога» (2009), «Диалог как условие духовнонравственного становления личности: история вопроса» (2009), «Диалоговое взаимодействие как основа социально-педагогической и духовно-нравственной деятельности» (2010).

Религиозно-православные традиции нравственного воспитания учащихся (А.Э. Потросов). Данная проблема исследовалась в историко-педагогическом плане и охватывает период XIX — начала XX в. Изучался достаточно широкий спектр вопросов: целевые установки религиозно-православного воспитания, содержание образования в начальных школах России и Беларуси, процессуальные основы формирования духовно-нравственных качеств. Проанализировано большое количество религиозно-педагогической литературы, выделены главные направления религиозно-воспитательной системы этого периода, дана характеристика базовых компонентов духовно-нравственного воспитания. Развивается мысль о влиянии содержания начального обучения, роли религиозных предметов на формирование нравственности личности. Особое внимание придавалось в исследовании изучению эмоциональночувственной сферы школьников, которая является главным психолого-педагогическим механизмом формирования религиозно-нравственных взглядов и убеждений.

Важным направлением исследований А.Э. Потросова было изучение методических тенденций православно-религиозного воспитания учащихся начальных школ. Приведены в систему используемые в рассматриваемый период методы воспитания (поучающие беседы, наставления, внушения, упражнения в «благочестии», воспитание в «страхе божьем» и др.), которые использовались для развития и стимулирования «духовных сил» личности. Через высказывания известных религиозных деятелей прослеживается мысль о необходимости развития у школьников внутренней активности и потребности в преодолении имеющихся в характере и поведении недостатков, приучения к совершению добрых поступков, но не путем дрессировки, а через освоение лучших образцов нравственности и веру в свои собственные силы. Основные публикации: «Религиозно-православные традиции нравственного воспитания в начальных школах Беларуси XIX — начала XX в.» (2006), «Духовно-нравственное воспитание молодежи в современных условиях» (2008), «Методические тенденции в духовно-нравственном воспитании учащихся начальных школ Беларуси XIX — начала XX в.» (2009), «Духовно-нравственное воспитание личности как историко-педагогическая традиция» (2010).

Стимулирование саморазвития личности в системе морально-этического воспитания (Л.И. Селиванова). Данная проблема изучалась в соответствии с выполняемым диссертационным исследованием «Идеи саморазвития личности как основа развивающего обучения в

трудах П.Ф. Каптерева». На основе детального изучения трудов ученого были систематизированы его идеи о нравственном саморазвитии личности и разработаны рекомендации по организации морально-этического воспитания учащихся в современном образовательном воспитательном учреждении. В нравственном саморазвитии подрастающего поколения П.Ф. Каптерев видел одно из основных условий общественного прогресса. Многие его работы посвящены как общим, так и конкретным вопросам нравственного воспитания.

Основательно были изучены пути и способы организации нравственного саморазвития личности, предлагаемые П.Ф. Каптеревым. Педагог разработал систему нравственного закаливания ребенка, в которую он включал развитие душевной энергии, стойкости, умения отказаться от удовольствий для достижения поставленных целей, способности к продолжительному высокому напряжению духовных сил. Нравственное закаливание он связывал с целенаправленным формированием у воспитанников волевых черт характера при общей позитивной моральной установке сознания. В трудах П.Ф. Каптерева раскрыты такие способы организации нравственного саморазвития личности, как общение, игра, трудовая и художественно-изобразительная деятельность, физкультурно-оздоровительные занятия.

Большое внимание уделялось в исследовании разработке идеи саморазвития личности в современной педагогике. В этом отношении отмечено, что идея саморазвития личности является чрезвычайно значимой для многих концепций о человеке, востребована и как предмет научной дискуссии, и как теоретическая основа педагогических инноваций. Выделены подходы к саморазвитию личности, в зависимости от которых определяются понимание сущности данного термина и его реализация в образовательной практике. Так, философский подход к саморазвитию личности заключается в отождествлении его с самодвижением, а через него — с развитием. Более узким, но не менее значимым, является подход к саморазвитию личности как «самообразованию», когда подчеркивается, что человек сам образует себя. Дискретный подход использует описание и анализ отдельных «само-» умений и способностей личности как структурных элементов или факторов саморазвития. Основные публикации: «Историко-педагогические предпосылки разработки идеи саморазвития личности» (2007), «Саморазвитие личности: изучение и реализация идей П.Ф. Каптерева» (2009), «П.Ф. Каптерева» (2010).

В последние четыре года в связи с тем, что кафедра педагогики считается выпускающей для студентов специальности 1-03 04 02-02 «Социальная педагогика. Практическая психология», преподавателей в исследовательском плане стали привлекать проблемы методологических основ профессионализма социального педагога и содержательно-методических аспектов его социально-педагогической деятельности, в том числе связанных и с нравственным воспитанием. К исследованиям стали привлекать студентов. Так появилась идея создания сборника научных статей, который стал издаваться под названием: «Профессионализм социального педагога: проблемы и пути совершенствования». Первый выпуск сборника был опубликован в 2008 году [6]. На данный момент в печати находится его пятый выпуск.

18–19 сентября 2008 г. кафедрой педагогики была проведена республиканская научно-практическая конференция «Развитие профессиональной компетентности специалистов социально-педагогической и психологической службы». По итогам конференции был издан сборник материалов в двух частях [7]. Материалы сборника посвящены актуальным проблемам развития профессиональной компетентности специалистов социально-педагогической и психологической службы. Они раскрывают методологические аспекты подготовки педагогов социальных и педагогов-психологов в высшем учебном заведении, психолого-педагогические основы продуктивного взаимодействия специалистов с семьей и детьми, находящимися в социально опасном положении. Авторами сборника использовался богатый фактический материал из опыта работы специалистов социально-педагогической и психологической службы по идеологической и воспитательной работе с учащимися.

Продолжение изучения проблем нравственного воспитания осуществляется через реализацию двух научно-исследовательских тем, запланированных на очередное пятилетие (2011–2015 гг.). Значимость темы «Социально-педагогические основы нравственного воспи-

тания учащихся» (ГБ 11–26) обусловливается тем, что многие школьники испытывают трудности как в социальной, так и в нравственной адаптации в обществе, налаживании межличностных взаимоотношений, успешном социальном саморазвитии и профессиональном самоопределении. В связи с этим цель предполагаемого исследования — психологопедагогическое и научно-методическое обоснование социальной направленности нравственного воспитания обучающихся учреждений общего среднего образования.

Тема «Идейно-нравственное саморазвитие личности как основа становления социальной компетентности учащейся и студенческой молодежи» (М 11–59) выполняется кафедрой педагогики в текущем пятилетии в качестве задания Государственной программы научных исследований на 2011–2015 гг. «Гуманитарные науки как фактор развития белорусского общества и государственной идеологии» («История, культура, общество, государство»). Актуальность изучения данной проблемы поддерживается социальным запросом на формирование свойств и качеств личности, способствующих ее идейно-нравственному саморазвитию и самосовершенствованию, с чем связывается достижение более высокого уровня экономического, политического и культурного развития общества и становления социальной компетентности учащейся и студенческой молодежи.

Публикационный актив преподавателей кафедры по исследуемым темам за истекшие два года составляют: сборник научных статей «Идейно-нравственное саморазвитие личности» [8], сборник научных статей «Становление социальной и профессиональной компетентности личности» [9], 24 статьи в журналах из перечня ВАК, 60 статей в рецензируемых сборниках. 25 октября 2012 года кафедрой педагогики была проведена республиканская научно-практическая конференция «Идейно-нравственное и духовное саморазвитие учащейся и студенческой молодежи», по результатам которой был издан сборник материалов [10].

Литература

- 1. Совершенствование научно-методических основ нравственного воспитания в системе учебных занятий и внеклассной работы в общеобразовательной школе: отчет о НИР (заключительный): ГБ 01–11 / УО «ГГУ им. Ф. Скорины»; рук. И.Ф. Харламов (2001–2002); Ф.В. Кадол (2003–2005). Гомель, 2005. 36 с. № ГР 20012588.
- 2. Кадол, Ф.В. Формирование чести и личного достоинства учащихся в системе нравственного воспитания (на материале учебно-воспитательной работы со старшими школьниками): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ф.В. Кадол. Минск, 2002. 275 л.
- 3. Педагогика: история и современность (Проблемы нравственного воспитания): Педагогические чтения, посвященные памяти академика И.Ф. Харламова (Гомель, 8–9 апреля 2004 г.) / отв. ред. В.П. Горленко. Гомель: УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2004. 351 с.
- 4. Педагогическое наследие академика И.Ф. Харламова и современные проблемы обучения и воспитания учащейся и студенческой молодежи : материалы респ. науч.-практ. конф. (Гомель, 23–24 июня 2005 г.) : в 2 ч. / редкол. : Ф.В. Кадол (отв. ред.), В.П. Горленко (отв. ред.) [и др.]. Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2005. Ч. 1.-316 с.; Ч. 2.-333 с.
- 5. Академик Иван Федорович Харламов: биобиблиография (К 85-летию со дня рождения) / авт.-сост. В.П. Горленко. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2005. 185 с.
- 6. Профессионализм социального педагога: проблемы и пути совершенствования : сб. науч. статей. Вып. 1 / редкол. : В.П. Горленко (отв. ред.), Ф.В. Кадол, Н.В. Гапанович-Кайдалов. Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2008. 135 с.
- 7. Развитие профессиональной компетентности специалистов социально-педагогической и психологической службы : материалы респ. науч.-практ. конф. (Гомель, 18-19 сент. 2008 г.) : в 2 ч. / редкол. : Ф.В. Кадол (науч. ред.), В.П. Горленко (отв. ред.) [и др.]. Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2008. -Ч. 1. 221 с.; Ч. 2. 253 с.
- 8. Идейно-нравственное саморазвитие личности : сб. науч. статей / редкол. : Ф.В. Кадол (науч. ред.), В.П. Горленко (отв. ред.), Л.И. Селиванова, В.С. Болбас. Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2011.-176 с.

- 9. Становление социальной и профессиональной компетентности личности : сб. науч. статей / редкол. : Ф.В. Кадол (науч. ред.), В.П. Горленко (отв. ред.), Л.И. Селиванова. Гомель : $\Gamma\Gamma Y$ им. Ф. Скорины, 2012.-240 с.
- 10. Идейно-нравственное и духовное саморазвитие учащейся и студенческой молодежи: материалы респ. науч.-практ. конф., 25 октября 2012 г. / редкол.: Ф.В. Кадол (науч. ред.), В.П. Горленко (отв. ред.) [и др.]. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. 268 с.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 17.12.12

УДК 37.015.3:17.022-053.6

Диагностика нравственной самооценки подростков

Л.Н. ГОРОДЕЦКАЯ

Раскрывается содержание исследовательской работы по изучению нравственной самооценки подростков, дается описание диагностических процедур, анализируется проблема подбора диагностических методик, адекватно отражающих уровень нравственной самооценки респондента, приводятся результаты исследования по определению количественной (методика С.А. Будасси) и качественной (мини-сочинения) характеристики нравственной самооценки современных подростков. Ключевые слова: самооценка, нравственная самооценка, когнитивный критерий, метод столкновения жизненных взглядов.

The article reveals the contents of research work on studying the teenagers' moral self-esteem, it describes the diagnostics, besides it analyzes the problem of selection of diagnostic methods that properly reflect the level of respondent's moral self-esteem. The results of the research on quantitative (according to S.A. Budassi's method) and qualitative (by essays) characteristics of modern teenagers' moral self-esteem are presented in the article.

Keywords: self-esteem, moral self-esteem, cognitive criterion, method of life views collision.

В последнее время наблюдается расширение поля исследования в области изучения самооценки, которое происходит, в первую очередь, за счет разнообразия объектов исследования. Несомненна практическая значимость прикладных исследований, направленных на изучение, например, процесса развития нравственной самооценки подростков. В целом можно констатировать явный недостаток исследований процесса формирования и изменения самооценки на подростковом этапе.

Изучение нравственной самооценки подростков в условиях коренных социальных изменений позволяет выявить основные каналы, по которым происходит трансляция норм, ценностей, представлений о себе в реальном контексте, лучше понять закономерности некоторых свойств личности, в частности, самооценки в подростковом возрасте. С точки зрения развития, этот возрастной период характеризуется как чрезвычайно важный в становлении личности. По ряду причин, в том числе и из-за нестабильности общества и интенсивных социальных сдвигов, усилились негативные тенденции, предъявляющие повышенные требования к самоопределению, стабильности личности, а также провоцирующие ее делинквентное поведение. Наиболее интенсивно и многообразно это проявляется у подростков. Исследование процесса формирования нравственной самооценки подростков позволяет высветить новые грани их морального развития, самопознания, самоопределения, пути реализации внутреннего потенциала.

Поскольку самооценка является интегрирующим психологическим свойством человека, имеющим связи как с индивидными, личностными, так и субъектными свойствами человека, то нами было организовано комплексное психодиагностическое обследование подростков. Анализ специальной литературы показывает, что для измерения самооценки, самосознания используется широкий набор всевозможных методик: стандартизированные самоотчеты в форме описаний и самоописаний (тест-опросники, списки дескрипторов, шкальные техники), свободные самоописания с последующей контент-аналитической обработкой, идеографические методики типа репертуарных решеток, проективные техники [1].

В результате анализа психодиагностических методик, применяемых на практике, было признано, что в наибольшей мере соответствует целям и задачам исследования методика С.А. Будасси. Респондентами нашего исследования выступили подростки трех школ г. Гомеля («Белорусско-славянская гимназия № 36 имени И. Мележа», «Гимназия № 46 имени Б. Паскаля», «Гимназия № 58 имени П.Ф. Гааза») в количестве 172 человек (66 мальчиков и

106 девочек). При применении данной методики обследуемому предлагалось из установленного перечня качеств личности определить качества, в наибольшей мере присущие его внутреннему эталону. Для этого нужно было из перечисленных качеств выбрать десять, которые присутствуют у идеального человека, и десять, которые точно отсутствуют у идеала. Затем он должен был определить в этом же наборе качества, в наибольшей мере присущие ему самому. Эти двадцать качеств ранжируются по степени выраженности у обследуемого от 1 до 20 (под номером 1 то, которое сильнее всего у него выражено, под номером 2 — чуть слабее, под номером 20 — менее всего выражено) — «реальный уровень Я». Аналогично с этими же 20 качествами простраивается «идеальный уровень Я». Полученные наборы сравниваются между собой, и по степени их соответствия (отношения) делается вывод об уровне самооценки обследуемого [2].

Уровень самооценки обследуемого определялся по степени соответствия выбранного для себя набора качеств идеальному набору, то есть как результат деления количества выбранных для себя качеств на количество качеств, присущих идеалу. Обработка данных заключалась в определении разности между идеальным и реальным уровнем каждого качества (d), и далее по формуле вычислялся коэффициент корреляции:

$$R = 1 - 0,00075 \sum_{i} d^{2}.$$

По значению коэффициента корреляции можно судить об адекватности уровня самооценки. Чем ближе коэффициент к 1 (от 0,7 до 1,0), тем выше самооценка, и наоборот, чем ближе коэффициент к 0 (от 0,3 до 0), тем ниже самооценка. Об адекватности самооценки свидетельствует коэффициент от 0,4 до 0,6 [3, c. 561].

Согласно С.А. Будасси, коэффициент близкий к единице по положительному множеству и коэффициент близкий к нулю по отрицательному множеству говорит о повышенной самооценке, и наоборот, коэффициент близкий к нулю по положительному множеству и близкий к единице по отрицательному множеству говорит о пониженной самооценке. Однако автор не предлагает четких и ясных границ уровня самооценки: коэффициенты от 0,5 и выше считать близкими к единице, а коэффициенты от 0,5 и ниже считать близкими к нулю. Возможно, близкими к нулю будем считать коэффициенты от 0 до 0,3, а коэффициенты от 0,6 до 1 — близкими к единице. А.А. Реан предлагает коэффициенты от 0,7 до 1 считать свидетельствующими о завышенной самооценке, а коэффициенты от 0,4 до 0,6 — об адекватной самооценке, но не приводится обоснования выделения таких границ. Таким образом, возникает проблема определения границ, которые бы четко разграничивали лиц, имеющих завышенную, заниженную и адекватную самооценку, что образует дополнительную задачу исследования.

Респондентам были предложены для оценки следующие качества личности: аккуратность, беспечность, вдумчивость, вспыльчивость, гордость, грубость, жизнерадостность, заботливость, застенчивость, злопамятность, искренность, капризность, легковерие, медлительность, мечтательность, настойчивость, нежность, непринужденность, нервозность, несдержанность, обаяние, обидчивость, общительность, осторожность, ответственность, отзывчивость, педантичность, подвижность, подозрительность, принципиальность, поэтичность, презрительность, радушие, равнодушие, развязность, рассудочность, решительность, самозабвение, сдержанность, сострадательность, сочувствие, справедливость, тактичность, терпимость, трусость, упорство, уступчивость, холодность, чуткость, эгоизм.

Полученные данные опроса подростков 6–9 классов говорят о том, что 11% респондентов имеют заниженный уровень самооценки (коэффициент корреляции в пределах от 0 до 0,3), 62% респондентов показали завышенный уровень самооценки (коэффициент корреляции в пределах от 0,7 до 1,0) и 27% респондентов проявили средний уровень самооценки (коэффициент корреляции от 0,4 до 0,6).

Респонденты	Всего, человек	Заниженная самооценка, %	Средняя самооценка, %	Завышенная самооценка, %
Учащиеся 6 класса	73	11	27	62
Учащиеся 7 класса	18	22	17	61
Учащиеся 8 класса	46	9	26	65
Учащиеся 9 класса	35	6	31	63
Всего, подростки	172	11	27	62

Таблица 1 – Уровень нравственной самооценки (методика С.А. Будасси)

Сравнение полученных результатов по классам обучения (6, 7, 8 и 9 классы) показывает, что распределение респондентов по уровням самооценки (заниженная, завышенная и средняя) имеет сходную тенденцию независимо от возраста испытуемых. В целом преобладает завышенная самооценка у большинства респондентов (рисунок 1). Чтобы объяснить данную тенденцию, необходимо провести дополнительные исследования, которые охватывали бы большую возрастную группу и дополнительные диагностические процедуры.

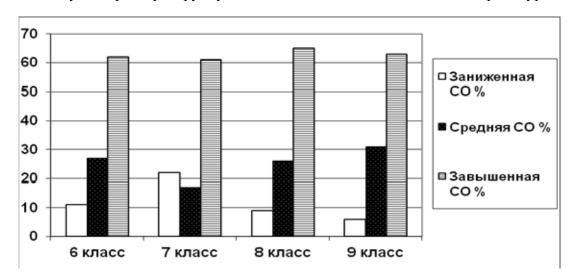


Рисунок 1 – Уровень нравственной самооценки подростков (методика С.А. Будасси)

В системе представлений каждого человека есть специфические, присущие только ему составляющие, обусловленные его индивидуальным опытом. Например, образы «хорошего человека», «идеального мужчины или женщины» формируются через подражание, усвоение опыта родительской семьи, из прочитанных книг, средств массовой коммуникации и обусловливают формирование нравственных критериев, «идеальных мерок», с которыми индивид подходит к оценке себя или других и, в конечном счете, определяет организацию своей жизни. С.А. Будасси исходит из того, что сущность самооценки личности состоит в соотнесении себя с некоторым эталоном. Под влиянием внешней среды у данного индивидуума возникает некоторый эталон, и близость к нему или отход от него (что осознается самим индивидуумом) определяет уровень самооценки.

В системе сложившихся отношений у каждой личности развивается и функционирует некоторое множество поведенческих норм, которое условно может быть названо «системой ценностных ориентаций». Эта система является эталонной. Если индивидуум осознает, что далек от эталона, то возникает переживание недовольства собой, и подобное расхождение часто становится стимулом для изменения поведения на соответствующий отрезок времени. В результате такого изменения индивидуум может приблизиться к эталону и даже «слиться» с ним (это бывает реже). Приближение к эталону вызывает удовлетворение и некоторое повышение собственной оценки. Сюда может относиться удовлетворение от выполненной работы, от достигнутого уровня знаний, от взаимоотношений с другими людьми и т. д. Таким образом, практически для каждого множества воздействий внешней среды у любого индивидуума существует конкретный эталон и специфическая шкала ценностных ориентаций.

Понимание самооценки как соотнесение себя с некоторым эталоном дает нам возможность сравнить индивидуальные представления подростков с представлениями об эталоне. Кроме того, методика С.А. Будасси позволяет найти тот примерный отрезок времени, когда самооценка становится близкой к реальной оценке, проследить динамику самооценки в зависимости от возраста, более тщательно изучить степени расхождения уровня различных оценок у мужчин и женщин. Однако это не входило в сферу нашего исследования. Если исходить из того, что самооценка — это структурный элемент самосознания, которое является, в свою очередь, частью сознания, то нравственная самооценка может рассматриваться как проявление интеграции субъектных свойств человека. Методика определения самооценки С.А. Будасси позволяет изучить нравственную самооценку подростков, точнее — ее уровень. Однако цифровые показатели не всегда отражают истинную картину процесса нравственного преобразования подростков. Нравственная самооценка проявляется не только в оценочной деятельности, но и в суждениях и высказываниях, которые происходят внутри человека.

В исследовании нравственной самооценки большое значение придается качественному изучению письменных мини-сочинений, устных рассказов нравственной тематики. Оценочные суждения подростков о своих поступках или поступках другого человека, а также особенности и мотивы совершения моральных поступков свидетельствуют об их нравственном статусе. Нравственные знания испытуемых подростков проверяются через объяснение ими способов поведения, чувств и переживаний, вызванных соблюдением или нарушением моральной нормы. Встает проблема определения показателей и критериев оценки успешности экспериментальной работы. Был выделен когнитивный критерий, который характеризуется осознанием подростком необходимости нравственного развития и интересом к получению духовно-нравственной информации.

При исследовании показателя когнитивного критерия «осознание подростком необходимости нравственного развития» мы использовали мини-сочинение, которое надо было написать за пять-десять минут на тему «Я и моя цель жизни». Перед учащимися был поставлен ряд вопросов: Чего я хочу достичь в жизни? На кого я хочу быть похож? Почему? Что мне нравится в этом человеке? Что я ценю в людях? К чему я стремлюсь в жизни? Что я хочу иметь? Каким я вижу себя сейчас? Доволен ли я собой? Есть ли у меня недостатки? Какие? Что мне больше всего нравится в моем характере? Что я должен делать, чтобы достичь желаемого?

Приведем выдержки из одного сочинения учащейся 7 класса Юлии Ж. на тему «Я и моя цель жизни»: «Я бы хотела достичь такой жизни, чтобы меня окружали только хорошие люди, чтобы не было никаких войн. Чтобы все жили одинаково, мирно, счастливо. Я бы хотела найти такую работу, где бы меня окружали только хорошие, добрые люди, чтобы моя работа приносила пользу не только мне, но и другим...

Я очень хочу быть похожей на своего классного руководителя, потому что это очень добрый, отзывчивый человек, готовый помочь в любую минуту. Больше всего мне в ней нравится то, что она делает все, чтобы нам было хорошо.

Во всех людях я ценю искренность, доброту, уважение, а особенно чистоту сердца. Главное — это не внешний вид человека, а его душа. Совсем немного времени нужно, чтобы узнать такого человека из толпы. Эти люди просто излучают хорошую энергию.

Я стремлюсь отлично окончить школу... Я хочу стать журналистом или переводчиком. Эти профессии помогут мне больше общаться с людьми. Мне хотелось бы найти человека, с которым мы проведем большую часть жизни. Я бы хотела, чтобы каждая минута жизни была прожита мной со смыслом, с пользой.

Сейчас я совсем не довольна собой. Я стала какая-то нервная, злая, грубая. Появилась куча мелких недостатков. У всех людей есть недостатки, просто нет идеального человека. Появляются комплексы. Скоро от этого всего нельзя будет дышать. Одно мне нравится в моем характере — если я захочу узнать что-то, я обязательно узнаю. Я обязательно добьюсь, чего хочу. Я думаю, чтобы достичь желаемого, нужно иметь именно эти качества».

Анализ сочинений позволяет выделить несколько групп учащихся-подростков по уровню осознания ими своих достоинств и недостатков и необходимости нравственного развития.

К первой группе относятся подростки, которые хорошо осознают свои достоинства и недостатки, определяют пути работы над собой, имеют четкий идеал для подражания. Например, в сочинении Татьяны III. (7 класс) ясно описываются цели саморазвития («Стремлюсь я, наверное, как и все остальное подрастающее поколение, к любви, добру, счастью и уважению... Если бы мне подвернулась удача быть богатой и счастливой, я бы не упустила ее»), есть пример для подражания («Я очень хочу быть похожей на кого-нибудь, например, на свою родную тетю. Она работает медсестрой. Мне нравится эта профессия, но почему — я и сама не знаю»), осознаются недостатки в собственном развитии («Мой недостаток это здоровье... я его потеряла еще в первом классе на уроке физкультуры, спрыгнув со шведской стенки. Наверное, чтобы все мои мечты сбылись и чтобы я достигла желаемого, я не должна спешить, должна быть такой, какая есть») и достоинства («Довольна ли я собой? Я не знаю. Иногда у меня что-то не получается, вот тогда я очень недовольна»). Или пример из сочинения Романа Б.: «Я бы очень хотел вырасти хорошим человеком, чтобы моим родителям не было за меня стыдно. Сейчас я, можно сказать, не очень хороший мальчик. Могу обидеть свою сестричку, могу крикнуть. Если мне что-то не нравится, могу плохо вести себя в школе. Недостатки есть у каждого, у меня они тоже есть. Я хочу научиться быть спокойным и постараться никого не обижать. Я очень люблю животных, особенно собак, люблю яркое и красивое, люблю красивую одежду, красивые цветы, очень люблю своих родителей. Но чтобы достичь желаемого, нужен, наверное, долгий и упорный труд над собой, а главное – делать людям добро, тогда и тебе тоже будет хорошо и спокойно. Я еще не знаю, на кого мне быть похожим...».

Ко второй группе учащихся относятся подростки, которые осознают необходимость работы над собой, но при этом не могут четко определить свои недостатки и достоинства, идеалы не имеют конкретного воплощения, они не видят ясно, к чему стремиться, их идеалы расплывчаты. Примером может служить сочинение Натальи Т. (7 класс): «Я еще не знаю, кем я буду. У меня есть мечта — стать учительницей. Но откуда я знаю, сбудется ли она? Я хочу, когда вырасту, стать хорошим человеком. ...Мне кажется, я не могу сама сказать — какая я. Меня может оценить только другой человек. Потому что он общается со мной, видит, как я себя веду в обществе, видит все мои манеры... Мне кажется, у меня есть недостатки, у каждого человека на земле есть свои недостатки... Я не могу сказать, нравится ли мне мой характер... Я ценю в людях их доброту, их красоту души. Мне не нравятся люди, которые издеваются над другими людьми, люди, которые ради денег готовы на все».

Третью группу составляет такая категория подростков, которые не знают, к чему стремиться, не желают говорить о своих недостатках, с трудом определяют достоинства и имеют идеал для подражания из конкретных людей, но их цель все же не очень определенна. Выдержки из сочинения Вероники Ш. (7 класс) демонстрируют данный уровень: «Я еще пока не знаю, к чему стремлюсь. Пока я стремлюсь окончить четвертую четверть на хорошие оценки. Я хочу иметь хорошие оценки, работу в будущем и, наверное, счастье. Недостатки у меня есть, но я не хочу о них упоминать... Я вижу себя борющейся за оценки. Я не очень довольна собой, но по сравнению с прошлым, можно сказать, что я чего-то достигла... Больше всего мне нравится в моем характере устойчивость и больше, наверное, ничего... Я хотела бы быть похожей на одного дорогого мне человека... в ней есть все качества, которых недостает мне...». Еще один пример из сочинения Димы Х. (7 класс): «Моя цель в жизни — сдать на права. Я стремлюсь быть богатым и иметь все. Я себя вижу вредным. У меня есть недостатки. Я собой доволен. Мне нравится в моем характере твердость. Я должен учиться и работать, чтобы достичь желаемого. Я хочу быть похожим на хорошего человека. Я ценю в людях власть».

И, наконец, четвертую группу представляют подростки, которые отрицают наличие у себя недостатков, никому не хотят подражать, кроме себя. Эти признаки можно увидеть в высказываниях Лены Л. (7 класс): «Я не хочу ничего достигать в жизни. Я не хочу быть похожей на кого-либо и подражать ему. Я много чего хочу в жизни, но ни к чему не стремлюсь. Думаю, что у меня недостатков нет. И думаю, что в будущем их у меня не будет. Я

вижу себя сейчас красивой. Я довольна собой, мне нравится в моем характере то, что я бескорыстная, никому не хочу зла. И если мне зло сделали, то я не могу тому человеку отплатить тем же (только в крайнем случае). Думаю, что я должна быть красивая, умная, добрая, и от этого зависит моя жизнь в будущем».

Дальнейшему изучению личности подростка, его умению различать добро и зло помогает ряд методов: «Незаконченный рассказ»; обсуждение коротких сюжетных рассказов; столкновение жизненных взглядов и др. Методика проведения метода «Незаконченный рассказ» заключается в том, что подростку зачитывается начало рассказа, в котором герой поставлен в ситуацию выбора нравственных ценностей, поведения. Каждого испытуемого подростка просят представить, что действующим лицом является он сам. Заканчивая самостоятельно рассказ, подросток должен обосновать свои варианты поведения героя рассказа. Испытуемым подросткам приходится не только делать выбор, как поступить в описанной ситуации, но и аргументировать свой выбор. Метод позволяет выявить преобладающие мотивы поведения и способы достижения цели, а также степень расхождения реального поведения подростка и должного, нравственного.

Выяснить, насколько подростки умеют различать добро и зло, помогает обсуждение коротких сюжетных рассказов, каждый из которых имеет некоторую моральную дилемму. Подростку предлагается прослушать рассказ, после чего он должен ответить на вопросы, составленные таким образом, чтобы в ответах и высказываниях проявлялись его жизненные взгляды и оценочные суждения. На начальной стадии эксперимента большинство подростков оценивали положительно или нейтрально нарушающий моральную норму поступок героя какого-либо рассказа. При этом часть подростков не видела нарушения персонажем моральных норм, другие, хотя и чувствовали, что герой рассказа поступал не совсем правильно, пытались найти оправдание его поведению.

Метод столкновения жизненных взглядов применяется для изучения умения подростка различать добро и зло, а также его отношения к таким нравственным категориям, как «честность», «правдивость», «милосердие», «сострадание» и др. Суть метода заключается в обращении к подростку с просьбой высказать свое мнение, дать совет, как поступить или как относиться к определенному явлению, поведению, проблеме. При этом описываются различные жизненные ситуации:

Ты не можешь решить контрольную работу. Твой товарищ предлагает тебе списать у него. Как поступишь?

Ты опаздываешь в школу и видишь, что на улице кому-то стало плохо. Что ты делаешь?

Ты получил плохую оценку по математике и знаешь, что если родители узнают об этом, то они тебя накажут. Сообщишь ли ты родителям об этой оценке?

Ты в классе после уроков находишь деньги. Как ты поступишь?

В теплый солнечный день ты с товарищем собрался ехать отдыхать за город. Вдруг звонят и просят отложить поездку ради важного дела. Товарищ предлагает придумать «уважительную» причину и отказать. Он прав?

При тебе незаслуженно хвалят кого-то из твоих товарищей. Что ты чувствуешь и делаешь?

В диалоговом режиме подросткам предлагается ответить на вопросы: «Привлекают ли тебя нравственные знания?», «Какими нравственными качествами ты хотел бы обладать?», «Каким, по твоему мнению, должен быть человек?», «Какие нравственные ценности для тебя значимы?», «Какие нравственные заповеди тебе известны?» и др. По тому, как решал данные задачи подросток, его можно было отнести к одной из четырех групп: первая — с неустойчивым отношением к нравственным нормам (выбранные подростком варианты поведения противоречат моральным нормам); вторая — недостаточно устойчивое отношение (подросток готов отказаться от своего мнения при малейшем давлении); третья — активно отстаивает свое мнение, в исключительных случаях склонен к компромиссу; четвертая — активное, устойчивое отношение к нравственным нормам (подросток правильно делает нравственный выбор).

Исследование нравственной самооценки показало, что у большинства респондентов преобладает завышенная самооценка. Многие подростки испытывали затруднения в написании мини-сочинений, некоторые вообще отказывались писать, часть из них писали по дватри предложения, некоторые давали более развернутый ответ. Таким образом, актуальной является разработка и внедрение программы духовно-нравственного воспитания, ориентированной на исследование подростком своего «морального инвентаря» — системы духовно-нравственных ценностей и самооценки, направленной на одухотворение, возвышение, облагораживание всего естественного, что есть в человеке. Уже сама диагностическая работа положительно влияет на личность, происходит трансформация взглядов, убеждений, у многих подростков открывается новое видение ситуаций.

Литература

- 1. Шимановский, Д.С. Моральное самосознание: Этико-философский аспект / Д.С. Шимановский. Киев: Вища школа, 1986. 141 с.
- 2. Будасси, С.А. Способ исследования количественных характеристик личности в группе / С.А. Будасси // Вопросы психологии. 1971. № 3. С. 138—143.
- 3. Сидоренко, Г.В. Методы математической обработки в психологии / Г.В. Сидоренко. СПб. : Речь, 2000.-350 с.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 09.12.11

УДК 159.923

Акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образования средствами образования

Н.Д. Джига

Для акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования важно создание каждым субъектом образования индивидуальных программ осознанной саморегуляции созидательной деятельности, акме-программ и акме-технологий для определения дальнейшего самопродвижения и саморазвития студента с использованием собственных потенциальных возможностей и интеллектуальных ресурсов, повышающих не только эффективность созидательной деятельности, но и стремление их к самореализации и самосовершенствованию.

Ключевые слова: акмеологическая концепция, созидательная деятельность, самореализация, самоактуализация, акмеологическое обучение, продуктивный субъект образования.

For acmeological concept of creation of productive education subject it is important that each education subject creates individual programmes of conscious self-regulation creation activity, acmeprogrammes and acmetechniques for further self-promotion and self-development of the student with the use of their own potential and intellectual resources that raise not only the effectiveness of creative activity but also lead to striving for self-realization and self-improvement.

Keywords: acmeological concept, creative activity, self-realization, self-actualization, acmeological education, productive education subject.

Цель: разработка теоретико-экспериментальных основ акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования, выраженных данными измерений факторного, кластерного и корреляционных анализов, обеспечивающих качество образования.

Актуальность проблемы и темы исследования. В условиях ценностей актуализируется осмысление акмеологической ориентации на поиск новых возможностей и путей достижения вершин продуктивности созидательной деятельности во всех сферах жизни современного общества. Возникающее хаотически структурируемое, дестабилизированное состояние общества полагает повышенную активность субъектов образования, в связи с чем актуализирует проблемы акмеологии созидания продуктивного субъекта образования и ставит задачи ответственности за поиск целесообразного выбора созидающего действия. Это обеспечивает оптимальные пути саморазвития, постоянное самосовершенствование, раскрытие реальных и потенциальных возможностей самореализации и потребность в переходе через себя сегодняшнего («Я-реальное») к «Я-будущему», «Я-профессионалу». Данный тезис усиливает потребность в разработке обоснованной акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования и готовности к самостоятельному поиску, формулированию и решению предстоящих задач созидательной деятельности в новой профессиональной среде. Актуальность данного исследования детерминирована необходимостью создания данной концепции средствами учебных дисциплин разных специальностей и акмеологического обучения, опирающихся на потенциальные возможности самореализации в созидаемых продуктах, и тесно связана с индивидуальными программами осознанной саморегуляции.

В основу данной концепции легли понятия «акме», «созидание», «духовные продукты», «духовно-материализованные продукты», «субъектность», «субъект образования», «развитие», «акмеология созидания продуктивного субъекта образования», «акмеологическое обучение», «управление — соуправление — самоуправление», «самореализация», «профессионализм», «мастерство», «продуктивная компетентность», «индивидуальные программы осознанной саморегуляции созидания», которые имеют универсальный смысл для разных специальностей и специфику конкретной специальности.

 $A\kappa me$ (от гр. асте — вершина развития человека) — вершина развития индивида (природного существа), личности (ансамбль отношений), субъекта деятельности (прежде всего —

как профессионала), его высшие достижения в жизненном пути, оптимальная самореализация. Созидание – регулируемая сознанием творческая активность и продуктивность самореализации природных потенциалов в созидаемых духовных продуктах; одна из естественных форм реализации потребности в поиске самоутверждения и признания другими; преобразовательная деятельность разных уровней продуктивности, подчиненная заранее сформулированным требованиям и обеспечивающая социально-полезные духовные продукты в свойствах субъектов образования; направленность на достижение социально-значимых целей, характеризующихся субъективной новизной. Созидание необходимо рассматривать как деятельность, реализуемую материальные и духовные продукты. Оно опирается на отражение в психологии, но им не исчерпывается. Созидание – жизненно важная проблема и задача акмеологии: образ-результат, акме-целевые стратегии воплощения образа-результата в продукт, направленность, антиципация (предвосхищение), интеграция, дифференциация; критерии качества продукта, уровень и факторы успеха или неуспеха продуктивности субъекта образования созидательной и самосозидательной деятельностии.

Акмеология созидания развивает субъекта образования как индивида, личность, субъекта деятельности, общения, познания и индивидуальности, направленного на решение учебно-познавательных и профессиональных задач в самодвижении к продуктивности самосозидания. В акмеологии человек рассматривается как субъект созидательной и самосозидательной деятельности.

Субъектность – способность выстраивать жизнь в соответствии с собственными целями и ценностями. Субъект в акмеологии развития – прежде всего носитель активности, продуктивно выполняющий созидательную деятельность, обладающий способностью осознанной саморегуляции и формирующийся в этой деятельности. Следствием этого является созидание личности культурного человека-созидателя, преобразователя. Субъектная позиция человека в созидательной деятельности, носителем которой он является, обеспечивает творческий ее характер. Самореализуясь в созидательной деятельности, субъект образования реализует будущее, превращая его в свое настоящее, обеспечивая новое пространство своего развития для будущего самосозидания.

Субъекты образования — руководители, специалисты образования, преподаватели, родители, психологи, магистранты, аспиранты, студенты, будущие специалисты, слушатели переподготовки кадров, учащиеся. Продуктивный субъект образования — это компетентно состоявшаяся личность, т. е. обладающая системой сформированных профессиональных компетентностей, наиболее значимых для конкретного вида профессий.

Духовный продукт субъектов образования определяется как новообразование – свойство субъектов образования на трех уровнях: физическом, психическом и акмеологическом, обеспечивающих его созидание.

Стержневым вопросом является *акмеологическое развитие* созидательной деятельности субъектов образования. Оно включает развитие реальных и потенциальных возможностей самореализации; оперативный интеллект; нестандартное (проблемное) мышление; управление — соуправление — самоуправление; конкурентоспособность; акмеологическую направленность (цели, ценности, мотивация достижения, свойства личности); профессиональную пригодность; самосовершенствование созидательной деятельности всех субъектов образования; рассматривает человека как индивида, личность, субъекта деятельности, общения, познания и индивидуальность.

Следствием этого является созидание личности культурного человека-созидателя. В основе созидательной деятельности субъектов образования лежат нравственные начала и умение мобилизовать свои резервные возможности в созидании духовных продуктов, готовность к постоянному самосовершенствованию и самореализации потенциальных возможностей в учебном пространстве, позволяющих личности стать субъектом самосозидательной деятельности, саморазвиваться и самоуправлять созиданием. У многих специалистов прослеживается тенденция к карьеризму, не сформированы духовные, моральные, ценностные ориентации. Постановка и решение проблем акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования тесно связаны с теоретическим и практическим осознанием и стремлением к са-

мореализации творческих и потенциальных возможностей и самосовершенствованию. Результат созидания — в самом человеке. Развитие созидательной деятельности субъектов образования способствует осознанному стремлению к самореализации и самоуправлению и противостоит тенденции к карьеризму и деструктивности. Духовность необходима для того, чтобы их деятельность была направлена не на разрушение, а на созидание [1]—[3].

Обучение вершинам мастерства — жизненно важная проблема. Б.Г. Ананьев начал путь к ее решению в сентябре 1966 года, организовав два направления ее исследования: первое направление — лонгитюдное исследование развития студентов; второе — подчиненное поиску законов созидания духовных продуктов в свойствах субъектов образования средствами учебных дисциплин. Продолжателем его школы является Н.В. Кузьмина [4], [6]. Под руководством Б.Г. Ананьева выполнены исследования психических процессов, обеспечивающих созидательную деятельность — антиципация, исследована в докторской диссертации Е.Н. Сурковым; интеграция — в докторской, не принявшей по психологии и защищенной по философии В.Н. Келасьевым.

Мы доказываем, что созидание связано не только с антиципацией и интеграцией, но и с постоянным решением нестандартных (проблемных) психолого-акмеологических и жизненных ситуаций и дифференциацией, способствующих развитию нестандартного мышления и оперативного интеллекта.

Акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образования целостна и включает: 1) научно-теоретическое обоснование; 2) разработку методологического аппарата на базе комплексного, акмеологического и системного подходов, а также принципов акмеологии и психологии: детерминизма и социальной детерминации личности, развития и гуманизма, субъекта деятельности, потенциального и актуального, моделирования, синергизма, интерпретации и использования получаемой информации о развитии созидательной деятельности, системности, доступа к информации и обратной связи, обосновывающих развитие созидательной деятельности субъектов образования; 3) определение уровня развития созидания, интеллектуальных функций (внимание, память, оперативный интеллект, нестандартное мышление) для развития созидательной деятельности субъектов образования; 4) эмпирические и экспериментальные исследования решения нестандартных (проблемных) ситуаций, управления – соуправления – самоуправления, конкурентоспособности, акмеологической направленности, самосовершенствования и самореализации и их взаимосвязь с созиданием; 5) разработку и апробацию авторской системы развития созидательной деятельности субъектов образования средствами образования и акме-технологий; 6) оценку эффективности разработанных акмеологических программ управления, воспитания, прикладной педагогической психологии развития созидательной деятельности, индивидуальной программы осознанной саморегуляции; 7) внедрение концептуального алгоритма управления – соуправления – самоуправления и структурно-содержательной модели «Акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образования», повышающих качество образования [3].

Данная концепция прогнозирует успех созидания преподавателей, включая самих себя, акме-ядра духовных продуктов и акме-ядра духовно-материализованных и материальных продуктов (образования, культуры, науки, потребности производства и профессии) в свойствах студентов средствами создания образовательных программ и акме-целевых технологий, обеспечивающих успешное решение предстоящих задач самосозидания, создает все необходимые условия для становления и развития у всех субъектов образования представлений об успехе.

Определены и доказаны основные конструкты авторской акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования, направленные на реализацию социальных требований общества и потребностей, общественной и продуктивной значимости и субъект-субъектности личностно-профессионального развития, подтвержденные факторным анализом, которые включают:

— акмеологическое развитие созидательной деятельности субъектов образования (комплексное теоретико-эмпирическое исследование оперативного интеллекта, нестандартного мышления, управления — соуправления — самоуправления, конкурентоспособности, акмеологической направленности и профпригодности, самосовершенствования и самореализации

созидательной деятельности всех субъектов образования; рассматривает человека как личность, как субъекта деятельности, общения, познания, труда и индивидуальности; созидание – преобразовательная деятельность разных уровней продуктивности, подчиненная заранее сформулированным требованиям и обеспечивающая социально-полезные духовные продукты в свойствах субъектов образования; созидательную деятельность и ее общественную и продуктивную значимость, направленные на акмеологическое развитие субъектности и создание духовных продуктов в системе вуз – школа; созидательную деятельность в качестве поля проявления регулируемой сознанием творческой активности и продуктивности, возможности развития субъектов образования как личности и субъекта. Все это направлено на решение учебно-познавательных и профессиональных задач в собственном самодвижении и создании образовательных продуктов материальных и духовных, личностно и общественно значимых целей и ценностей; развитие созидательных компетенций (анализ, сравнение, оценка и самооценка, творческий поиск и критическое восприятие); субъектность как способность выстраивать жизнь в соответствии с собственными целями и ценностями; факторы (объективные, субъективные, субъективно-объективные и акмеологические); критерии (объективные: мотивационные, технологические, аналитико-прогностические; субъективные раскрываются через сформированный образ «Я-профессионал», «Я-образ-результат», позитивное самоотношение при ведущей позиции саморуководства и самоценности, адекватную профессиональную самооценку; интегральные (внутренний - сформированность структурных и функциональных концептов; внешний – эффективность саморазвития как фактора достижения акме- и самоосуществления субъектов образования в созидательной деятельности)); механизмы (интериоризация, рефлексия, саморазвитие, целеполагание, идентификация с учебно-профессиональным сообществом на стадии адаптации, экстериоризация, самосовершенствование, самореализация, прогнозирование, способы и приемы); методологический синтез составляет: образ результата, существующий уровень развития, самооценки реального состояния развития качеств личности созидательной деятельности и развитие реальных качеств в эталонные; выявление различия между имеющимся уровнем развития созидательной деятельности и желаемым результатом – отклонение параметров; составление индивидуальной программы осознанной саморегуляции и реальное саморазвитие; выявление несоответствия между социальными требованиями и индивидуальными потребностями, возможностями, особенностями, притязаниями, мотивами личности, ценностями и требованиями созидательной деятельности, предъявляемыми обществом к субъекту образования как основной движущей силе активности развития созидательной деятельности; акме-целевые стратегии развития созидательной деятельности средствами образования);

- система сознательного регулирования развития созидательной деятельности (постоянное решение нестандартных психолого-акмеологических профессиональных и жизненных ситуаций; развитие оперативного интеллекта и нестандартного мышления; управленческая триада «управление соуправление самоуправление» созидательной деятельностью субъектов образования; цель; целеполагание; личностная и профессиональная направленность (ценностные ориентации на самоосуществление, мотивация достижения, личностные и профессиональные качества); профессиональная пригодность; оптимальность самореализации; самосовершенствование);
- образовательные функции: цель, информационные процессы, прогнозирование (антиципация) (предвосхищения), проектирование, принятие управленческих решений, интеграция, дифференциация, коммуникация, акмеологическое обучение, продуктивная компетентность, самоконтроль, рефлексия и коррекция, психоконсультирование;
- средства образования: образовательные программы: «Психология управления созидательной деятельности субъектов образования» (БГУ); «Психология воспитания и самовоспитания созидательной деятельности» и «Прикладная педагогическая психология созидательной деятельности» (ГрГУ им. Я. Купалы); «Психология развития. Акмеология», «Акмеология образования созидательной деятельности» (Смольный институт РАО), «Психология личности», факультативный курс «Преподаватель и студент как субъект созидательной деятельности» (БГАТУ) и др., составленные автором с учетом методического интегративно-

рефлексивного обеспечения образовательных программ; образовательные акме-технологии: самопознания (возможность получить информацию о собственном мире психических процессов, свойств и качеств личности, формировать адекватное представление об актуальных и потенциальных возможностях субъектов образования, реальном профессиональном образе будущей созидательной деятельности); управления – соуправления – самоуправления созидательной деятельностью субъектов образования (сознательное стремление субъекта созидательной деятельности сохранять и развивать свою уникальность и индивидуальность для возникновения созидающего эффекта совместной созидательной деятельности и активности субъектов образования); самореализации и потребности самоактуализации (расширение потенциала личности средствами техники саморегуляции и коррекции, самоутверждения и признания другими; психоконсультирование); нестандартных акмеологических профессиональных и жизненных ситуаций субъектов образования, позволяющих осуществлять будущую созидательную профессиональную деятельность с высокой продуктивностью; активных, интерактивных методов (взаимодействия, фиксации уровня эмоционального состояния), созидательные и рефлексивные компетенции в процессе профессионально-личностного самосовершенствования («шесть проб», «список качеств, необходимых для общения», «контакт», «бумеранг», «автопортрет», «комиссионный магазин», «без маски», «поделись со мной», «портрет», «интервью», «самоанализ», «эмоции по кругу», «голодный и сытый», «язык телосложений», «учимся на ошибках», «Я – образ-результат»); программированного обучения, обратной связи, научных проектов, мозгового штурма и кейсов; тренингов самосовершенствования; дискуссий, деловых игр; индивидуальные программы осознанной саморегуляции созидательной деятельности субъектов образования; практические психолого-акмеологические рекомендации по совершенствованию развития созидательной деятельности субъектов образования; концептуальный алгоритм «управление - соуправление - самоуправление созидательной деятельности субъектов образования»; структурно-содержательная модель «Акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образования» в помощь будущим преподавателям-предметникам и специалистам, которая включает 12 блоков и показывает взаимосвязь между ними исходя из проводимых исследований и доказана факторным, кластерным анализами и корреляционной взаимосвязью с созиданием [3].

Выявлена путем экспериментов взаимосвязь с созиданием, что подтверждается корреляционным анализом Спирмена и плеядой взаимосвязи (рисунок 1).

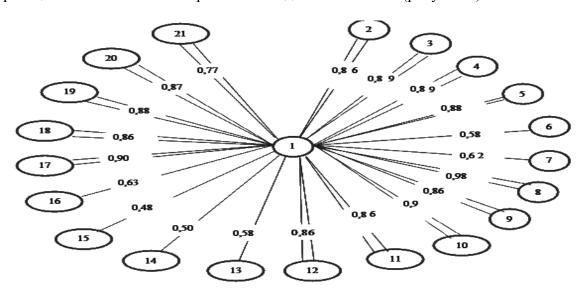


Рисунок 1 – Корреляционная плеяда взаимосвязи с созиданием пэк. = 105, пк = 105

- 1. Созидание. 2. Оперативный интеллект. 3. Нестандартное мышление. 4. Внимание. 5. Память. 6. Управление. 7. Соуправление. 8. Самоуправление. 9. Самосовершенствование. 10. Саморазвитие. 11. Сензитивность.
 - 12. Самопринятие. 13. Контактность. 14. Познавательные потребности. 15. Креативность.
 - 16. Профпригодность. 17. Направленность личности. 18. Коммуникативные способности.
 - 19. Организаторские способности. 20. Самореализация. 21. Конкурентоспособность.

Выявлена взаимосвязь с созиданием:

- положительная сильная с нестандартным мышлением (rs = 0,892 при p < 0,001), оперативным интеллектом (rs = 0,869 при p < 0,001), памятью (rs = 0,885 при p < 0,001), вниманием (rs = 0,886 при p < 0,001), саморазвитием (rs = 0,904 при p < 0,001), самоуправлением (rs = 0,98 при p < 0,001), самореализацией (rs = 0,876 при p < 0,001), самосовершенствованием (rs = 0,861 при p < 0,001), коммуникативными способностями (rs = 0,862 при p < 0,001), организаторскими способностями (rs = 0,881 при p < 0,001), сензитивностью (rs = 0,860 при p < 0,001), спонтанностью (rs = 0,778 при p < 0,001), направленностью личности (rs = 0,90 при p < 0,001), конкурентоспособностью (rs = 0,770 при p < 0,001);
- положительная умеренная с соуправлением (rs = 0,612 при p < 0,001), управлением (rs = 0,586 при p < 0,001), профессиональной пригодностью (rs = 0,631 при p < 0,001), контактностью (rs = 0,582 при p < 0,001), поддержкой (rs = 0,509 при p < 0,001), познавательными потребностями (rs = 0,509 при p < 0,001), креативностью (rs = 0,483 при p < 0,001), самопринятием (rs = 0,437 при p < 0,001);
- положительная слабая с получением диплома об образовании (rs = 0,269 при p < 0,005), с ценностными ориентациями (rs = 0,274 при p < 0,0046), гибкостью поведения (rs = 0,301 при p < 0,0017). Данные переменные являются системообразующими созидательной деятельности чем больше уровень их развития, тем выше созидание.

Эмпирические и экспериментальные данные наших исследований были подвержены факторному анализу тремя способами. Выделено 13 положительных факторов и отрицательный, описывающих 83,21% для всех показателей 54 переменных 210 респондентов до и после эксперимента лонгитюдным методом II–V курсов ($n_{3kp} = 105$ и nkp = 105), отобрать наименьшее их количество, взаимосвязанных с созиданием (рисунок 2).

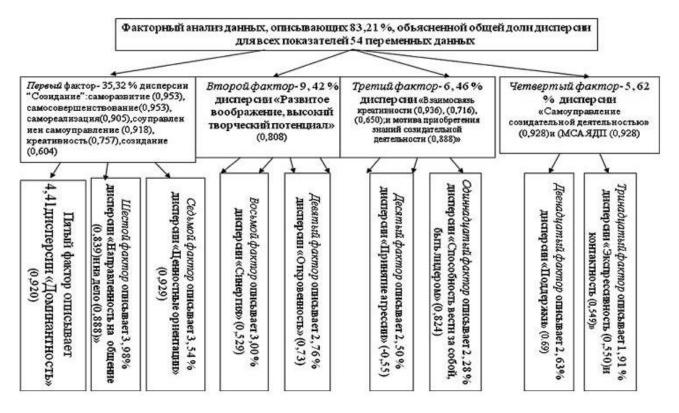


Рисунок 2 — Факторный анализ результатов исследования развития созидательной деятельности субъектов образования

Первый фактор «Зависимость созидания от самосовершенствования и самореализации» (0,604 и 0,953; 0,905) (рисунок 2), исходя из матрицы факторных нагрузок после вращения, описывает 35,32% дисперсии и включает переменные: способность принимать самостоятельно решения (0,955), самосовершенствование (0,953), способность к непрерывному саморазвитию (0,953), способность к соуправлению (0,918), четкость целей и ценностных ориентаций (0,906), самореализация (0,905), сензитивность (0,802), познавательные потребности (0,839), креативность (0,757), конкурентоспособность (0,767), познавательные потребности (0,757), спонтанность (0,738), самоуправление (0,732), способность к непрерывному профессиональному росту (0,722), созидание (0,604), поддержка (0,575), способность идти на риск (0,649), контактность (0,534), способность вести за собой, быть лидером (0,601), интеллект (0,557), корреляционно доказывает их взаимосвязь с созиданием. Чем выше показатель переменной, тем эффективнее он влияет на развитие созидательной деятельности.

Второй фактор «Развитое воображение, высокий творческий потенциал» описывает 9,42% дисперсии и включает переменные: смелость (0,973), эмоциональную устойчивость (0,934), уверенность (0,913), высокую нормативность поведения (0,885), дипломатичность (0,843), развитое воображение, высокий творческий потенциал (0,808).

Третий фактор «Взаимосвязь креативности и мотива приобретения знаний созидательной деятельности» описывает 6,46% дисперсии и включает переменные: креативность (оригинальность (0,936), разработанность (0,716), гибкость (0,650)); мотив (приобретения знаний (0,888), овладения профессией (0,378), получения диплома (0,101)). Чем осознаннее мотив приобретения знаний, тем выше креативность, следовательно, развитие созидания с ним взаимосвязано.

Четвертый фактор «Самоуправление созидательной деятельностью» описывает 5,62% дисперсии и включает переменные: способность к самоуправлению (0,928), воплощение мотивационно-смыслового акме-ядра духовного продукта преподавателя в себе самом и созидание его в свойствах студентов (МСАЯДП (0,928), трудолюбие и ответственность (0,928), стремление к высокому признанию других (0,920), созидание (0,873)).

Пятый фактор «Доминантность» описывает 4,41% дисперсии и включает переменные: доминантность (независимость, более высокий статус, самоуверенность (0,920), самомнение, осторожность в своих поступках, эгоцентричность (0,910)).

Шестой фактор «Направленность на общение и на дело» описывает 3,98% дисперсии и включает переменные: направленность на общение (0,839), направленность на дело (0,888), ориентацию во времени (0,341).

Седьмой фактор «Ценностные ориентации» описывает 3,54% дисперсии и включает переменные: ценностные ориентации (0,929), самопринятие (0,950), синергия (0,43).

Восьмой фактор «Синергия» описывает 3,00% дисперсии и включает переменные: ориентация во времени (0,596), синергия (0,529), мотив овладения профессией (0,431). Первый и второй компоненты имеют положительный вес, третий – отрицательный: жесткость, мужественность, самоуверенность (–0,568).

Девятый фактор «Откровенность» описывает 2,76% дисперсии и включает переменные: откровенность (0,73), креативность (0,371), мотив овладения профессией (0,33).

Одиннадцатый фактор «Самореализация, способность к лидерству» описывает 2,28% дисперсии и включает переменные: самореализацию (0,824), способность вести за собой, быть лидером (0,824), сензитивность (0,30).

Двенадцатый фактор «Поддержка» описывает 2,63% дисперсии и включает переменные: поддержки (0,69), представления о природе (0,648), синергия (0,450).

Тринадцатый фактор «Экспрессивность и контактность» описывает 1,91% дисперсии и включает переменные: экспрессивность (0,550), контактность (0,549).

Один десятый фактор «Принятие агрессии» является отрицательным, описывает 2,50% дисперсии и включает при отрицательном показателе принятие агрессии (–0,55). Это доказывает, что агрессивность противопоказана при созидательной деятельности. Необходимыми являются благоприятный социально-психологический климат, доверительные, заботливые отношения и положительные личностные свойства, соответствующие профессиональным задачам для развития созидания.

Данные измерения факторного анализа доказывают валидность, надежность и достоверность применяемых нами образовательных программ, акме-технологий, акме-стратегий,

методик и взаимосвязь созидания со структурно-образующими компонентами акмеологической концепции.

Авторская система реализации и апробирования акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования обосновывается как дальнейшее самопродвижение к вершинам успешности и саморазвития путем использования собственных потенциальных возможностей и интеллектуальных ресурсов самореализации и самосовершенствования; индивидуальных программ осознанной саморегуляции и развития профессионализма созидательной деятельности как материального духовного продукта средствами образования.

Особую значимость мы придаем индивидуальной программе осознанной саморегуляции, которая представляет собой основной вид индивидуального творческого задания для субъекта образования как личности и субъекта активности на основании наших рекомендаций и включают следующие функциональные звенья [4]:

- принятая субъектом осознанная цель развития созидательной деятельности, которая выполняет общую системообразующую функцию;
 - образовательные акме-технологии:
- самопознания (возможность получить информацию о собственном мире психических процессов, свойств и качеств личности, формировать адекватное представление об актуальных и потенциальных возможностях субъектов образования, реальном профессиональном образе будущей созидательной деятельности);
- управления соуправления самоуправления созидательной деятельностью субъектов образования (сознательное стремление субъекта созидательной деятельности сохранять и развивать свою уникальность и индивидуальность для возникновения созидающего эффекта совместной созидательной деятельности и активности субъектов образования);
- самореализации и потребности самоактуализации (расширение потенциала личности средствами техники саморегуляции и коррекции, самоутверждения и признания другими; психоконсультирование);
- постоянного решения нестандартных и психолого-акмеологических профессиональных и жизненных ситуаций субъектов образования, позволяющих осуществлять будущую созидательную профессиональную деятельность с высокой продуктивностью; развивать нестандартное мышление и оперативный интеллект;
- субъективная модель значимых факторов (объективных, субъективных, субъективно-объективных и акмеологических), которая выполняет функцию источника информации;
- анализ проблем собственного профессионального обучения, фиксация проблем и причин, их коррекция и набор требований к себе, выдвигаемых ситуацией развития (использование активных методов: «Превращаем проблему в цель», «Что я хочу знать», «Лицензия на приобретение знаний», «Я в будущем», «Плохо-хорошо», «Верстовые столбцы моего будущего»);
- определение акмеологических аспектов развития продуктивных образоврезультатов и потенциальных возможностей личности к формулированию, решению, применению на практике предстоящих задач будущей самосозидательной деятельности для самореализации «Я-реальное»; «Я-идеальное», «Я-будущее», «Я-профессионал», «Я-образрезультат»;
 - формирование целостной системы компетентностей и созидательных компетенций;
- развитие компетенций самостоятельно решать современные жизненные проблемы, профессиональные психолого-акмеологические нестандартные ситуации;
- управление соуправление самоуправление как развитие своей индивидуальности, уникальности, активности; анализ установки студентов на самоуправление, что позволит создать программу и выделить ее как регулятор и итог внутренней работы самой личности, потребности в самоуправлении, установки на взаимодействие, развитие самосозидания;
- использование индивидуальных особенностей, потенциальных возможностей и способностей студентов оценивать результаты и корректировать свою активность для достижения и самосовершенствования субъективно приемлемых результатов созидательной деятельности;

- развитие эталонных личностных качеств, способствующих развитию созидательной деятельности: ответственности, доминантности, синергии, поддержки, лидерства, экспрессивности, общительности и контактности, креативности, интеллектуальности, нестандартности, направленности на общение и дело, подтвержденных методом компетентностных судей и факторным анализом для созидания разных специальностей;
- определение каждым своей самооценки и взаимосвязь реальных и эталонных свойств личности для развития созидательной деятельности;
- соответствие личностных свойств значимым профессиональным для будущей созидательной деятельности;
 - обеспечение интеграции дисциплин для саморазвития;
 - планирование, моделирование, программирование, оценка результатов;
 - система факторов, критериев и механизмов развития созидания;
- самоконтроль; рефлексия (как анализ, самоанализ каждого действия (способа, приема) и анализ, сравнение собственного психического состояния субъектов образования, желание, готовность, стремление к развитию созидательной деятельности; потребности самореализации своих потенциальных возможностей и профессионального самосовершенствования; самовоспитание, саморазвитие предстоящих задач).

Индивидуальная программа защищается на экзамене как *практическая часть экзаменационного вопроса*, вносятся коррективы, самоконтроль, тестовый контроль, рефлексия и психоконсультирование.

Акмеологическому развитию способствуют образовательные акме-технологии: самопознания; нестандартных и психолого-акмеологических профессиональных и жизненных ситуаций субъектов образования, позволяющих осуществлять будущую созидательную профессиональную деятельность с высокой продуктивностью; управления — соуправления — самоуправления созидательной деятельностью субъектов образования [5]; самореализации и потребности самоактуализации (психоконсультирование); активных, интерактивных методов обучения (взаимодействия, фиксации уровня эмоционального состояния), созидательные и рефлексивные компетенции в процессе профессионально-личностного самосовершенствования («шесть проб», «список качеств, необходимых для общения», «контакт», «бумеранг», «плохо-хорошо», «превращаем проблему в цель», «автопортрет», «комиссионный магазин», «без маски», «поделись со мной», «портрет», «интервью», «самоанализ», «эмоции по кругу», «голодный и сытый», «язык телосложений», «учимся на ошибках», «Я-образрезультат»); программированного обучения «обратной связи»; научных проектов, мозгового штурма и кейсов; тренингов самосовершенствования; дискуссий, деловых игр.

Акмеология созидания продуктивного субъекта образования зависит от уровней продуктивной созидательной деятельности и субъективных, объективных и субъективнообъективных факторов. Вышеизложенные позиции опубликованы в трех монографиях: 1) зависимость между уровнями продуктивной созидательной деятельности и субъективными факторами представлена в монографии «Формирование направленности личности школьников и студентов на педагогические профессии» [1]; 2) между объективными факторами и продуктивностью субъектов образования — в монографии «Формирование профессиональной пригодности будущего специалиста» [2]; 3) субъективно-объективными факторами и продуктивностью субъектов образования — в монографии «Психолого-акмеологическая концепция обучения созидательной и самосозидательной деятельности субъектов образования» [3], а также в 87 публикациях. В исследовании приняли участие 2 430 респондентов, периодически или системно занимающихся самообразовательной деятельностью и принимавших активное участие в экспериментальной и контрольных группах по акмеологическому обучению созидательной и самосозидательной деятельности субъектов образования.

Особую значимость оказывает разработанная и обоснованная нами технология акме-оценки студентами влияния и созидания акме-ядра духовного продукта преподавателя в их свойствах как средства обеспечения условий созидания духовных продуктов в свойствах человека и профессионала, обеспечивающих успешное саморазвитие созидательной деятельности, ответы которой подлежали контент-анализу (Н.В. Кузьмина, Н.Д. Джига, Е.Н. Жаринова) на базе Γ р Γ У и Γ У [7].

Результаты динамики развития студентов по итогам контент-анализа показывают необходимость развития субъектности и продуктивности у всех участников образовательного процесса, раскрытия их потенциальных возможностей, успешного саморазвития созидательной деятельности и эффективности акме-технологии ($n_{\rm kp} = 105$ и $n_{\rm 9k} = 105$ студентов.) (рисунок 3).

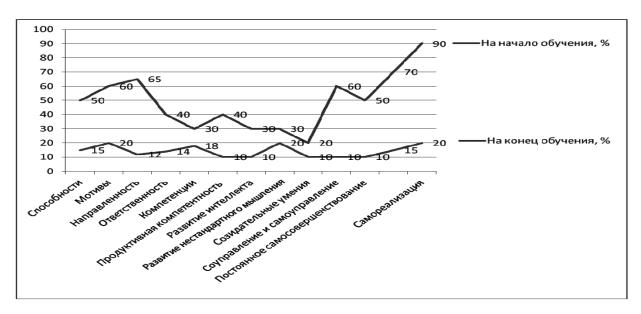


Рисунок 3 – Шкала № 1: Продуктивные образы-результаты

Данные рисунка 3 показывают динамику развития продуктивных образов-результатов (мотивы, направленность, постоянное самосовершенствование, самореализация), способствующих созиданию.

Наибольшее значение приобретают прогностические, организаторские компетенции, связанные с созидательной деятельностью (рисунок 4).

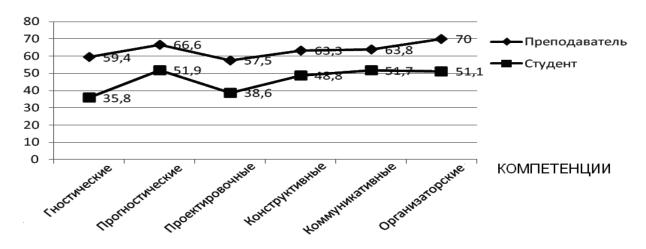


Рисунок 4 — Шкала № 2: Акме-целевые стратегии управления — соуправления — самоуправления преподавателем процессами созидания духовных продуктов в свойствах студентов и самосозидательные стратегии студента на пути к продуктивной компетентности созидательной деятельности

По результатам контент-анализа с прогностическими компетенциями связаны антиципации (предвосхищение) последствий будущего образа-результата созидательной дея-

тельности. Основными критериями созидательной деятельности являются субъектность, общественная и продуктивная значимость компетенций [7].

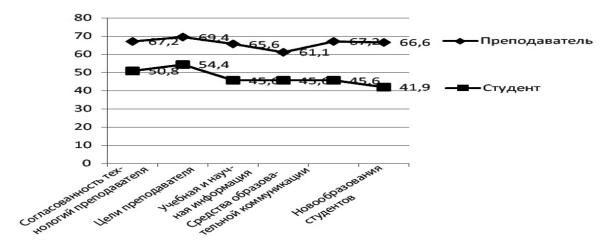


Рисунок 5 — Шкала № 3: Оценка акме-целевых стратегий управления — соуправления — самоуправления преподавателем созидательной деятельностью и формированием созидательных компетенций по созиданию акме-ядра духовных продуктов в свойствах студентов на пути к продуктивной компетентности созидательной деятельности

Новообразования студентов зависят от акме-целевых стратегий преподавателя (согласованности учебной и научной информации, согласованности требований, культурной среды общения, средств образования) и его усилий.

Контент-анализ показал продуктивность реализации и положительный результат воздействия акме-технологий и акме-стратегий специально организованной авторской системы акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования и социальной среды с помощью акме-целевых стратегий управления — соуправления — самоуправления, способствующих продуктивной компетентности созидательной деятельности [7].

Индивидуальные и образовательные программы, акме-технологии внедрены на семинарских занятиях и психолого-педагогической и производственной практике разных профессий и способствуют продуктивности субъекта образования.

Выводы:

- 1. Необходимо преподавать акмеологию как науку самореализации природных потенциалов в созидаемых духовных продуктах и как основу созидания продуктивного субъекта образования во всех вузах и по всем специальностям.
- 2. Обоснование достижения вершин продуктивности акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования обусловлено: 1) взаимосвязь решения трудных нестандартных ситуаций с созиданием обеспечивает искомую продуктивность; 2) акмеологическое обучение достигается только при наличии и согласованности всех структурных элементов в акме-технологии преподавателя, при его мастерстве с опорой на самореализацию природных потенциалов в созидаемых продуктах разных специальностей, авторские конструкты акмеологической концепции развития созидательной деятельности и обратную связь; 3) проектирование и прогнозирование обусловлено антиципацией будущего образарезультата созидательной деятельности. Если цель призвана определять будущее поведение, желаемый конечный результат, то информация предвидения, т. е. прогноз (антиципация), определяет поведение субъекта образования сейчас, в данный момент, чтобы ожидаемый результат состоялся. Точное и обоснованное предсказание является предпосылкой принятия оптимальных решений, выбора адекватных форм – самоуправления; 4) информированность доказывается информационно-пропускной способностью субъектов образования и акмецелевыми стратегиями управления - соуправления - самоуправления процессами созидания искомых духовных продуктов; 5) продуктивная и акмеологическая компетентности – иско-

мыми результатами самосозидательной деятельности субъектов образования. Зависит от способности к саморазвитию и совершенствованию в ней; 6) индивидуальные программы осознанной саморегуляции созидательной деятельности субъектов образования аргументируются мотивированием студентов к самоконтролю и формированием восприятия учебной созидательной деятельности не как внешней по отношению к ним, а как результат своей собственной творческой деятельности; 7) в рамках интегративно-рефлексивного подхода обеспечения учебных дисциплин устанавливается прямая взаимосвязь между требованиями к разработке учебно-методического обеспечения и перспективами их развития; 8) разработанная и обоснованная акме-технология оценки студентами влияния и созидания акме-ядра духовного продукта преподавателя в их свойствах аргументируется как средства обеспечения условий созидания духовных продуктов в их свойствах человека и профессионала, обеспечивает продуктивное саморазвитие созидательной деятельности субъектам образования, ответы которой подлежали контент-анализу; 9) анализ динамики развития студентов по результатам контент-анализа, средствами индивидуальных программ осознанной саморегуляции, акме-технологий показывает необходимость развития субъектности у всех субъектов образования, раскрытие их потенциальных возможностей самореализации, обеспечивает успешное саморазвитие, созидание продуктивного субъекта образования.

3. Авторская концептуальная система актуальна и апробирована в совместной созидательной деятельности субъектов образования в системе: семья — школа — МУПК — вуз Брестской области и вуз — школа в ГрГУ, гуманитарном факультете БГУ и Смольном институте РАО и может быть внедрена на учебных и профессиональных площадках на базе других учреждений образования.

Литература

- 1. Джига, Н.Д. Формирование профессиональной направленности личности школьников и студентов: монография / Н.Д. Джига. Минск: МИТСО, 2005. –204 с.
- 2. Джига, Н.Д. Формирование профессиональной пригодности будущего специалиста: монография / Н.Д. Джига. Минск: АПО «Зорны Верасок», 2011. 175 с.
- 3. Джига, Н.Д. Психолого-акмеологическая концепция обучения созидательной деятельности субъектов образования : монография / Н.Д. Джига. Минск : АПО «Зорны Верасок», 2011.-280 с.
- 4. Джига, Н.Д. Моделирование мониторинга акмеологического развития созидательной деятельности субъектов образования по данным измерений факторного и кластерного анализа средствами образовательных программ, акме-технологий и индивидуальных программ осознанной саморегуляции / Н.Д. Джига // Народная асвета. − 2012. − № 1. − С. 26–35.
- 5. Кремень, М.А. Пути эффективного руководства / М.А. Кремень. Минск : Белорусская наука, 2000.-382 с.
- 6. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования: монография. СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. 382 с.
- 7. Кузьмина, Н.В. Акме-технология оценки студентами влияния акме-ядра духовного продукта преподавателя в себе самом и созидание его в их свойствах для развития созидательной деятельности / Н.В. Кузьмина, Н.Д. Джига, Е.Н. Жаринова. М. : МГПУ, Преподаватель XXI века. 2011. N 4. С. 25–32.

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы

Поступило 11.02.13

УДК 37.02:371.13:378.147

Методология межпредметного взаимодействия при подготовке учителя-предметника в условиях кризиса системы образования

В.Г. ЕРМАКОВ

На примере подготовки учителя математики показано, что в современных условиях сложившийся уровень взаимодействия между курсами педагогики, психологии, методики преподавания математики и специальными дисциплинами недостаточен. Общей методологической основой взаимодействия между ними на новом уровне должно стать использование более сложных моделей управления и контроля. Они открывают простор для явлений позитивной самоорганизации в области образования и возможность целенаправленного формирования ядра профессионального творчества педагога, отвечающего реалиям современного мира.

Ключевые слова: педагогика, психология, методика преподавания математики, межпредметные связи, нелинейные модели управления, профессиональное творчество педагога.

The example of the preparation of a teacher of mathematics shows that in modern conditions the current level of interaction between the courses of pedagogy, psychology, methods of teaching mathematics and special disciplines is insufficient. The general methodological basis of interaction between them on a new level can be the use of more complex models of management and control. They give scope for positive effects of self-organization in the field of education and the possibility of purposeful forming the core of a professional work of a teacher correlated with the realities of the modern world.

Keywords: pedagogy, psychology, methods of teaching mathematics, interdisciplinary connections, nonlinear models of management, professional work of teacher.

Поводом для написания данной статьи послужили кризисные явления в сфере образования, но вопросы о том, действительно ли мировая система образования находится в состоянии кризиса, каковы его причины, проявления и перспективы преодоления, в полном объеме рассматриваться не будут. Острота этих вопросов в значительной мере сглаживается тем обстоятельством, что система образования является социальным институтом и во власти людей многое исправить. Кроме того, существовавшая до недавнего времени достаточно высокая устойчивость системы образования относительно «малых шевелений» позволяла реагировать на сбои в ее работе postfactum - после того, как ошибочность тех или иных управленческих решений прояснится. Соответственно модернизацию системы образования можно было осуществлять простейшим способом – методом проб и ошибок, а теоретический анализ кризисных явлений проводить без поспешности. Однако этот подход становится недопустимым при приближении системы к границе своей устойчивости, выход за которую исправить будет очень трудно. Модельный пример такой ситуации дают описанные экологами так называемые «накопленные» катастрофы. В системе образования одним из мест опасного накопления негативных последствий от сбоев в ее работе является профессиональная подготовка учителей. Проблемы этой подготовки здесь и обсудим.

Недостатки в работе системы образования в первую очередь сказываются на учащихся и могут целое поколение сделать «потерянным». Тем не менее, даже такой результат еще не катастрофичен, поскольку ничего не мешает новые группы учащихся обучать и воспитывать иначе — без повторения прежних ошибок. Но если сбои в работе скажутся на подготовке учителей, то выправить ситуацию станет намного сложнее, так как состав учителей меняется медленно, а профессионально несостоятельные учителя чаще всего наиболее консервативны.

Симптоматичен следующий эпизод из педагогической практики студентов. На вопрос практиканта «Почему на уроках математики материал излагается без доказательств?» учительница заявила: «В современной школьной математике места доказательствам нет». При этом со стороны Министерства образования никаких запретов на использование доказательств не было, в школьных учебниках по математике объем доказательств, несмотря на со-

кращение, все еще значителен. Но даже если бы такой запрет существовал, а в учебниках доказательств не было вовсе, то и в этом случае противоположная позиция учителя была бы более естественной, так как речь идет о вещах цивилизационного значения.

Для сравнения отметим: изобретение позиционной системы счисления позволило дать имена большому количеству чисел и этим обеспечило прогресс математики; алфавит, придуманный Тевтом, позволил резко сократить количество знаков, используемых для обозначения слов; появление в Древней Греции математических теорий, основанных на доказательствах, позволило существенно сжимать информацию, опираясь на систему связей между отдельными фактами. Даже муравьи некоторых видов передают сообщение о местонахождении корма, найденного разведчиком, тем дольше, чем оно несет больше информации «по Колмогорову», демонстрируя способность к передаче сложных «текстов» и к улавливанию закономерностей. Эти данные помогают понять, что пренебрежение операторами сжатия информации оставляет человеческую культуру без важнейшей опоры, которая страхует от падения до уровня каменного века с системой счисления, состоящей из элементов «один», «два» и «много».

Таким образом, приведенное высказывание учительницы отражает полное непонимание и игнорирование ею общекультурных функций образования. Но это еще не все неприятности. Обучение математике без обоснований и мотивировок неизбежно становится формальным, а разрушительная сила формального подхода к обучению очень велика и хорошо известна. Характеризуя причины заката древнегреческой математики, Г. Фройденталь написал: «До тех пор, пока наряду с официальной евклидово-архимедовой математикой преподавались также эвристические методы алгебры и бесконечно малых, молодые люди могли осваиваться со смирительной рубашкой официальной науки. Но как только эти традиции были сломлены, все погибло» [1, с. 13]. Погибло, заметим, надолго.

Трудное осмысление истоков такого рода катастроф привело к выработке положений, ограничивающих «свободу творчества» педагогов и тем самым оберегающих систему образования от разрушения изнутри. В формулировках известных авторов они представлены следующим образом. Педагог А. Дистервег: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены; всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достичь этого собственным напряжением; извне он может получить только возбуждение. Поэтому самодеятельность — средство и одновременно результат образования». Психолог С.Л. Рубинштейн: «Подлинное знание — всегда продукт собственной аналитико-систематической деятельности человека». Режиссер Петер Штайн: «Только пережив, можно познать». Математики А.В. Архангельский и В.И. Пономарев: «Лучший способ глубоко овладеть какойлибо серьезной математической теоремой — это самостоятельно ее доказать». Методист А.А. Столяр: «Педагогика математики не может строить обучение так, чтобы у ученика осталась свобода выбора между активной мыслительной деятельностью и простым заучиванием. Она должна строить обучение математике как активное обучение, основой которого служит активная мыслительная деятельность всех учащихся».

Учитывая дисциплинарное строение науки и образования, в том числе педагогического, недостатки в подготовке учительницы, проявившиеся в ее безапелляционном заявлении, можно было бы объяснить ссылкой на то, что «у семи нянек дитя без глаза», но, как видим, по вопросу, важнейшему для всей системы образования, позиции представителей разных областей знания практически идентичны. И если они никак не отразились в основополагающих представлениях конкретного учителя, то из этого можно заключить, что серьезные проблемы есть в преподавании каждой из дисциплин, имеющих отношение к подготовке учителя.

Этот вывод в первую очередь касается математики. Например, весьма вероятно, что учителю, о котором здесь идет речь, на протяжении всей учебы в средней и в высшей школе ни на одном промежутке времени и ни в какой части материала не довелось изучать математику по-человечески, то есть неформально. Случись такое хотя бы однажды, представление о целесообразных способах освоения математики обязательно изменилось бы. Качественное и взаимосвязанное изучение материала, открывающее возможность его сжатия, не может ос-

таться для индивида незамеченным, так как затрагивает глубинные потребности человека, резонирует с антиэнтропийной направленностью его интеллекта.

В.К. Вилюнас дает такое описание упомянутого свойства человеческой психики: «Стремление к выяснению причинной обусловленности явлений настолько характерно человеку, что можно говорить о присущей ему склонности видеть все в мире непременно детерминированным. Как писал А.И. Герцен, "людям так свойственно добираться до причины всего, что делается около них, что они лучше любят выдумывать вздорную причину, когда настоящей не знают, чем оставить ее в покое и не заниматься ею". Это проявляется как в утверждении ребенка о том, что облака делаются паровозами, ветер — деревьями, так и в заполнении взрослыми белых пятен в познании причинных отношений такими объяснительными конструктами, как судьба, колдовство, космические явления и т. п. Процессы отражения в условиях наличия упорядоченных представлений об окружающей действительности и своем месте в ней приобретают особенность человеческого сознания, представляющего собой высшую форму отражения» [2, с. 114]. Отсюда следует, что формальный подход к обучению математике, становящийся основным на всех ступенях образования, не только не «приводит ум в порядок», но и блокирует развитие базисных для человека «высших форм отражения».

Если говорить о педагогике, то, очевидно, в этом курсе невозможно исправить изъяны в математической подготовке будущего учителя. Вместе с тем, для того чтобы транслировать указанные выше универсалии, в процессе анализа методов, форм и средств обучения, в процессе анализа опыта великих педагогов посильно было показать, что при формальном подходе формируются превратные представления о понятиях и связях между ними, память учащихся перегружается второстепенными фактами, полученные знания не функциональны. Тогда могло возникнуть хотя бы моральное ограничение в публичном выражении своих взглядов, столь далеких от истины. Однако в рассматриваемом случае не оказалось и его. В чем же причина такого положения дел?

Приблизиться к ответу на этот вопрос помогают выпускники педагогического колледжа, продолжающие свое обучение в вузе. Лучшие из них демонстрируют прекрасную осведомленность во многих вопросах педагогики и психологии, но пасуют перед вопросами о деталях авторских программ и подходов, о конкретных способах применения на практике общих дидактических принципов. Вообще говоря, данную ситуацию следовало бы считать приемлемой, ибо «нельзя объять необъятное», однако необходимо считаться и с тем, что ключ к успеху очень часто кроется именно в деталях.

Рассмотрим конкретный пример. Однажды в порядке «пожарной меры» в сельскую школу была приглашена на работу студентка математического факультета. Несмотря на все усилия, несколько месяцев она не могла совладать с тяжелой учебной ситуацией. В качестве основного средства педагогической коррекции ей было предложено проводить во внеурочное время математические турниры между группами учащихся. Методика проведения этих турниров была изменена так, чтобы турниры могли выполнять формирующую и корректирующую функции. В результате этого незначительного по объему воздействия на ситуацию произошел каскад позитивных перестроек. Деятельностная активность учащихся была восстановлена. По просьбе учеников турниры стали проводиться на плановых уроках. После 4 месяцев такой работы в 5, 6, 7 и 8 классах исчезли неудовлетворительные отметки, появились хорошие отметки. Этот успех повлиял и на самооценку учительницы. Оценивая итоги эксперимента, она сказала: «Я теперь могу идти работать в любую школу, я знаю, что мне делать». Но, даже обретя уверенность в своих силах, она принялась активно изучать литературу по истории математики и методике обучения математике, объясняя эту свою инициативу при подготовке обобщающей работы желанием понять, как педагоги в разные времена справлялись с острыми ситуациями в процессе обучения.

Подчеркнем, в данном случае выход из сложной ситуации нашелся благодаря небольшим, но целенаправленным отклонениям от линейно выстроенного учебного процесса, причем глубокое погружение всего лишь в микроскопическую часть существующего педагогического опыта оказало существенное влияние и на учащихся, и на профессиональное развитие будущего педагога. В другом случае разъяснение начинающему учителю особенностей применения метода П.Я. Гальперина помогло ему добиться того, что все учащиеся 5–6 классов к 1 марта успешно освоили годовую программу по математике. Примеров того, что повышенное внимание к деталям управления образовательными процессами может давать значительный эффект, очень много. Все эти возможности и теряются при равномерном распределении в курсе педагогики растущего объема учебного материала по уменьшающемуся объему учебного времени.

Эти потери призван предотвратить курс психологии, нацеленный на анализ динамики и особенностей индивидуального развития. Пример эффективности психологического подхода дают исследования Л.С. Выготского. В работе «История развития высших психических функций» он пишет: «Почти всегда возникают чрезвычайно ответственные моменты в развитии ребенка, всегда происходит столкновение его арифметики с другой формой арифметики, которой обучают его взрослые. Педагог и психолог должны знать, что усвоение ребенком культурной арифметики является конфликтным» [3, с. 202]. Ввиду того, что понятие числа является понятием высокого уровня абстракции, порождаемые им потенциальные опасности для всего процесса обучения первыми должны были отметить математики, но в явном виде обозначил их именно психолог.

Изучение проблем и факторов индивидуального развития учащегося привело Л.С. Выготского к еще одному принципиально важному выводу — о том, что «между процессом развития и процессом обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой» [4, с. 19]. В связи с этим, по мнению Л.С. Выготского, «задачей педологического исследования в этой области является установление внутренней структуры учебных предметов с точки зрения развития ребенка и изменения этой структуры вместе с методами школьного обучения» [4, с. 19]. Однако цитируемая нами статья Л.С. Выготского вышла через год после того, как ее автора не стало, педология как самостоятельная научная дисциплина оказалась под запретом, в результате этот масштабный проект начал реализовываться с большой задержкой.

Тем не менее, к настоящему времени в этом направлении проделана значительная работа, инициированная в основном психологами. Так, в монографии [5, ч. 2] представлены около двух десятков авторских подходов к построению системы развивающего обучения. Изучение будущими учителями этих проектов в курсе психологии могло бы сыграть связующую, системообразующую роль в их профессиональном становлении, но эта возможность тоже упущена.

Причины этого очевидны. В курсе психологии есть много других важных вопросов, кроме того, споры между авторами различных систем развивающего обучения еще не окончены, и это мешает студентам приобщиться к этим достижениям, особенно если они, опятьтаки, излагаются с пропуском деталей.

Значение этого класса деталей проиллюстрируем на примере одного из дидактических принципов методической системы развивающего обучения Л.В. Занкова. Принцип «обучения на повышенном уровне трудности» далек от операциональности, его легко истолковать неправильно, при неквалифицированном применении им можно причинить немалый вред учащемуся. И все же он действительно открывает новые пласты резервов в управлении учебно-воспитательным процессом. А.Г. Асмолов разъясняет суть этого принципа, опираясь на работы известного психолога Курта Левина, разработавшего классические методы диагностики уровня притязаний. «Если мы взглянем через работы Выготского и Левина на Занкова, – пишет А.Г. Асмолов, – то совершенно по-другому поймем идеологию трудностей. Когда я вас спрошу: "Как вас зовут?", вы назовете свое имя, но будете ли вы воспринимать вашу способность ответить на этот вопрос как успех? Нет, вы не будете воспринимать это как успех. Когда Занков говорит, что обучение должно осуществляться на высоком уровне трудности, то ... имеется в виду обучение на том уровне трудности, который приносит успех или неудачу, т. е. идет поиск уровня трудности, который является не только решением задачи, а одновременно возможностью двигаться в личностном плане развития» [6]. Если всего одна удачно подобранная задача может запустить процесс позитивных изменений в мотивационном поле учащегося, а затем и в учебно-воспитательном процессе, то этот ресурс заслуживает того, чтобы его разрабатывать и теоретически, причем не только в рамках психологии, и на практике.

В монографии автора [5, ч. 1, с. 123–148] приведен пример того, как последствия нескольких авторских уроков по математике во втором классе оставались заметными и значительными в течение двух лет. Система оригинальных задач занимает центральное место и в авторской программе математического воспитания дошкольников [7]. Особенно неожиданным оказалось влияние этого семейства задач на воспитателей, которые, наблюдая за тем, как меняются их воспитанники, сами начинали активный поиск резервов в своей деятельности [8].

Таким образом, существует возможность передачи важнейших достижений педагогики и психологии в виде «самораспаковывающегося архива», то есть такого пакета заданий, который способствует взаимосвязанному росту учащегося и педагога, а с ними и педагогической системы. Почему же эта возможность запускать процессы самоорганизации в позитивном направлении пропагандируется психологами не так активно, как она того заслуживает? По-видимому, главным препятствием на этом пути являются проблемы межпредметного взаимодействия, которые, как легко убедиться, очень глубоки. «Мир продуктов человеческого труда в постоянно возобновляющемся акте его воспроизводства есть, как говорил Маркс, "чувственно представшая перед нами человеческая психология"; та психологическая теория, для которой эта "раскрытая книга" человеческой психологии неизвестна, не может быть настоящей наукой» [9, с. 221]. Следовательно, для содействия получению тонких психологических эффектов при обучении учащихся математике психологам необходимо ни много ни мало освоить математику настолько, чтобы научиться читать ее как «раскрытую книгу» человеческой психологии. Учитывая гигантский объем и сложную структуру «предметного тела» математики, выполнение этого условия проблематично. Не лучше обстоят дела и по другую сторону «водораздела» между математикой и психологией.

Несмотря на то, что математика на протяжении нескольких тысячелетий служит действующим полигоном для разработки средств помощи индивиду в освоении большого по объему и сложно организованного знания, методологические проблемы курса методики преподавания математики длительное время остаются нерешенными. Например, еще в 50-е годы прошлого столетия на уточняющий вопрос студента пединститута «Как излагать новый материал в случае, если учащийся предыдущего материала не знает?» лектор ответил: «Как это не знает, он обязан знать!». Резкость ответа не согласуется с существовавшим тогда немалым числом второгодников и отчисляемых из школы учащихся и потому выражает полную неготовность принять саму постановку вопроса, которая равносильна отказу от исходных, базисных положений классно-урочной системы Я.А. Коменского. Остроту этой фундаментальной проблемы педагогики можно ослабить, совершенствуя методы обучения математике, но без выхода в смежные области сделать это не удается. Характерно пожелание Г. Фройденталя: «Хотелось бы, чтобы кто-либо, глубже знающий и математику, и психологию, навел мосты между ними» [1, с. 6]. Остается заметить, что с тех пор ситуация сильно ухудшилась – и вследствие усложнения задач образования, и потому, что дидактика математики оказалась под гнетом идеи технологизации образования, которой сопутствует губительный предрассудок о пользе массового внедрения готовых методических систем.

Как же восстановить необходимый уровень межпредметного взаимодействия? Отчасти этот вопрос сродни вопросу о том, как сблизить разбегающиеся галактики. Однако шансы на положительное решение все-таки есть, так как существует общий для всех резерв образования. Речь идет о возможности существенного повышения качества образовательных процессов локальными корректирующими средствами, например, специальным подбором задач [10] или с помощью сингулярной теории контроля [11]. При этом согласованное движение с разных сторон к отдельным и вполне конкретным точкам запуска процессов самоорганизации потребует использования более сложных (нелинейных, стохастических) моделей управления учебно-воспитательным процессом. Это, в свою очередь, откроет путь к разрешению множества методологических проблем внутри отдельных учебных дисциплин психолого-педагогического цикла, во взаимодействии между ними и в системе образования в целом [12].

Выводы: несмотря на то, что угроза катастрофичного падения уровня образования нарастает, переломить эту тенденцию еще возможно – в соответствии с парадоксальным афоризмом неизвестного автора: «Когда теория заходит в тупик, у нее открываются отличные перспективы». Но с контрмерами нельзя медлить.

Литература

- 1. Фройденталь, Γ . Математика как педагогическая задача. Ч. 1. Пособие для учителей / Γ . Фройденталь. М. : Просвещение, 1982.-208 с.
- 2. Вилюнас, В.К. Психологический механизм мотивации человека / В.К. Вилюнас. М. : МГУ, 1990.-288 с.
- 3. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. М. : Педагогика, 1983. 368 с.
- 4. Выготский, Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения : Сборник статей / Л.С. Выготский. М.-Л. : Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1935. 136 с.
- 5. Ермаков, В.Г. Развивающее образование и функции текущего контроля : в 3 ч. / В.Г. Ермаков. Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2000. 778 с.
- 6. Асмолов, А.Г. Теория Занкова и современное образование / А.Г. Асмолов [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.zankov.ru/about/theory/article=1644. Дата доступа: 29.08.2012.
- 7. Ермаков, В.Г. О концептуальных аспектах математического воспитания дошкольников и младших школьников / В.Г. Ермаков // Методические советы к программе «Детство». СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. С. 178-199.
- 8. Ермаков, В.Г. Педагогические инновации и развивающее образование / В.Г. Ермаков // Адукацыя і выхаванне. -2006. -№ 1. C. 54–61.
- 9. Ильенков, Э.В. Идеальное / Э.В. Ильенков // Философская энциклопедия: в 5 т. Т. 2. М.: Советская энциклопедия, 1962. С. 219–227.
- 10. Ермаков, В.Г. Функции и структура задач при локальном обращении аксиоматических теорий / В.Г. Ермаков // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. -2012. -№ 2(72). C. 45–52.
- 11. Ермаков, В.Г. Контроль в системе математического образования : проблемы и пути их разрешения / В.Г. Ермаков // Математика в высшем образовании. -2009. -№ 7. -C. 95–108.
- 12. Ермаков, В.Г. Методологическая основа функциональной и экономической эффективности образования / В.Г. Ермаков // Вестник экономической интеграции. -2010. -№ 7. C. 194–210.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 07.12.12

УДК 37.013.42:17.022.1-047.58

Моделирование развития нравственно-этической культуры будущего социального педагога на компетентностной основе

Л.Д. ЕРМАКОВА

В статье представлена концептуальная модель развития нравственно-этической культуры будущего социального педагога на основе компетентностного подхода. Обоснована иерархически соподчиненная система компонентов, критериев и показателей нравственно-этической культуры. В структуре нравственно-этической подготовки будущих социальных педагогов выделены следующие компоненты: мотивационный, ценностный, теоретический, рефлексивный, оптимизационный, деятельностный. Определены этапы: мотивационный, рефлексивно-аналитический, оптимизационный, деятельностно-практический, креативный.

Ключевые слова: нравственно-этическая культура, концептуальная модель, критерии, этапы и уровни, компетентность, компетенции.

The paper presents a conceptual model of the development of moral and ethical culture of a future social teacher on the bases of a competence approach. Hierarchically coordinated system of components, criteria and indicators of moral and ethical culture is substantiated in the article. In the structure of the moral and ethical training of future social teachers there are identified the following components: motivational, evaluative, theoretical, reflective, optimizational, and active. The stages identified are motivational, reflective and analytical, optimizational, practical, and creative.

Keywords: moral and ethical culture, conceptual model, criteria, stages and levels, competence, competency.

Теоретической основой для разработки модели развития нравственно-этической культуры будущих социальных педагогов стал комплекс научных идей о закономерностях, принципах и функциях построения общепедагогической подготовки к будущей профессиональной деятельности (Л.М. Митина, Н.В. Кузьмина и др.), об активизации обучения в высших учебных заведениях (И.Ф. Харламов), о содержании, формах и методах подготовки социальных педагогов в высших и средних учебных заведениях, особенностях профессиональной деятельности социальных педагогов (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, В.И. Загвязинский, А.И. Левко, А.В. Мудрик), а также теория личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская), концепция профессионального развития и саморазвития личности будущего педагога (В.А. Сластенин), положения психологической теории личности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев), теория о чести и личном достоинстве (Ф.В. Кадол). Все они сходились во мнении, что наиболее важным этапом «складывания» профессионализма является процесс формирования его профессионального мышления, потому что оно выступает «той доминантной ценностью, от которой зависят другие ценности» [1]. В деятельности социального педагога это те из них, которые определяют духовно-нравственную направленность – гуманизм и человеколюбие.

Социальные педагоги как представители «человековедческих» профессий предполагаются быть гуманными, коммуникативными, со свойственной им эмпатийностью, фасилитативностью, милосердностью, терпимостью и др. Их профессиональная помощь необходима гражданам нашей республики, относящимся к группе социально не защищенных людей, которые в силу возрастных и физических особенностей нуждаются в поддержке, опеке, сопровождении, защите специалистов.

В процессе подготовки социальных педагогов в вузе большое значение придается формированию нравственно-этической культуры как составляющей профессионального мастерства, их личностным качествам, предопределяющим знание своего дела. Процесс формирования нравственно-этической культуры – явление динамичное и изменяющееся. С одной стороны, в процессе обучения в вузе нельзя изучить все драмы человеческих судеб с бесчисленными ошибками, тупиками и заблуждениями, т. к. их невозможно предвидеть и описать ни в каких учебниках. С другой – ритм повседневной жизни требует, чтобы социальный педагог постоян-

но был в «форме», умел гибко, технологично и профессионально справляться с поставленными задачами. Поэтому, чтобы стать профессионалом, мастером своего дела, одних фактических знаний мало, нужно научиться профессионально мыслить, а затем и действовать.

В ходе Болонского процесса была выработана новая, так называемая компетентностная парадигма образования. На ее основе формируется представление об «идеальном выпускнике» вуза. Компетентностный подход выступает как новый подход к целеполаганию в образовании, а компетенция и компетентность утверждаются как новые целевые категории, означающие сдвиг профессионального образования от предметоцентристской ориентации образовательного пространства к его студентоцентрированной направленности. При этом термин «компетентность» мы будем употреблять тогда, когда речь идет о единой интегральной характеристике специалиста. Овладение же компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности. т. е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой.

Понятие профессиональной компетентности социального педагога включает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению социально-педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Поскольку социальный педагог работает с детьми, то его профессиональная компетентность будет определяться не только интеллектом, но и особенностями нервной системы: эмоциональной устойчивостью и повышенной работоспособностью в процессе общения, что позволит противостоять эмоциональной усталости при работе с детьми и развитию синдрома «эмоционального сгорания», выдерживать большие нагрузки в социально-педагогических, психолого-терапевтических и других специфических процессах.

Базовым компонентом формирования нравственно-этической культуры социального педагога является профессиональная подготовка. Уровень нравственно-этической культуры в значительной степени предопределяется личностной предрасположенностью к избранной профессии, наличием тех необходимых качеств, которые являются наиболее значимыми в конкретной профессиональной деятельности. Органическое сочетание личностного и деятельностного компонентов социально-педагогической деятельности социальных педагогов нашло отражение в этическом кодексе [2]. Этический и профессиональный кодексы являются нормативно-правовой программой деятельности социального педагога, строятся в соответствии не только с профессиональными нормами, но и гораздо шире – с социальными нормами.

Подготовка студентов в вузе направлена на формирование нравственно-этической культуры социального педагога путем совершенствования нравственных качеств личности. Нравственные качества – это то, что усвоено человеком и стало его отличительной чертой. К ним относятся: нормы морали, выражающие общечеловеческие ценности в отношении к человеку, общению, социальной работе, социально-педагогической деятельности; нравственные чувства: удовлетворение от повседневного проявления нравственности (уважения к человеку, его достоинству), стремления помочь, поддержать клиента в решении социальных проблем, социальной работы, социально-педагогической деятельности, своей профессиональной деятельности, нравственной по своей сути; неудовлетворение от нерешенных социальных проблем человека, несоблюдения моральных норм как самим, так и другими. Это такие нравственные чувства специалиста, как долг, совесть, честь. Именно они способствуют формированию нравственных привычек, нравственно-этической культуры.

Нравственно-этическую культуру социального педагога мы будем рассматривать как часть профессиональной культуры, включающей нравственно-профессиональные позиции, личностно-профессиональные качества, выработанные на основе морального опыта общества, и меру воплошения этого опыта в поведении с другими.

Какова структура нравственно-профессиональной позиции и профессиональноличностных характеристик, определяющих нравственно-этическую культуру социального педагога? Для ответа на этот вопрос мы обратились к моделированию. Под моделью мы понимаем такую систему, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте. Общее свойство всех моделей составляет их способность, так или иначе, отображать действительность.

В качестве исходной модели примем академические, профессиональные и социальноличностные компетенции социального педагога, обозначенные в Образовательном стандарте Республики Беларусь (ОСРБ 1-03 04 01 2008), и условия воспитания нравственной культуры личности, изложенные в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [2].

Для моделирования концептуальной модели развития нравственно-этической культуры нами проведено комплексное изучение подготовки социального педагога в вузе. Интересны результаты исследования готовности студентов к обучению в вузе по избранной специальности (выборка – 86 студентов). Результаты анкетирования указывают на отсутствие у большинства студентов положительного примера деятельности социального педагога до поступления в вуз. На вопрос «Укажите источники знакомства с опытом или информации о социально-педагогической деятельности до поступления в вуз» 65% респондентов ответили «от родителей», которые в основной массе не имеют отношения к профессии социального педагога и, следовательно, не могли создать у своих детей реальный когнитивный и аксиологический образ их будущей профессии. Примером формирования довузовского образа социально-педагогической деятельности для респондентов всех курсов обучения чаще всего являлись школьные педагоги – 26%, созданные воображением – 13%. И лишь 20% опрошенных объективно считали, что не имели адекватного профессионального образа социально-педагогической деятельности до поступления в вуз и до начала изучения специальных предметов, а также практического знакомства с работой социального педагога.

Следуя С.Л. Рубинштейну, подчеркивавшему, что «личность выступает как воедино связанная совокупность побудительной и исполнительской регуляции», мы выделили в структуре профессиональной готовности три компонента: мотивационно-ценностный компонент представлен качествами личности, которыми должен обладать социальный педагог; когнитивный компонент (характеризуется необходимым объемом академических знаний, указанных в ОСРБ); операционно-исполнительский компонент (включает в себя систему обобщенных педагогических умений-компетенций).

В поисках сущностных характеристик нравственно-этической культуры будущих социальных педагогов мы обратились к картограмме, разработанной нами по типу параллельных профилей в модификации Л.Ф. Спирина и В.А. Сластенина. Картограмма включала в себя набор характеристик, которые входят в нравственно-этическую культуру социального педагога и подвергаются самооценке и экспертной оценке по пятибалльной шкале. Баллы соответствовали следующим уровням: балл «5» – высший уровень; балл «4» – высокий уровень; балл «3» – достаточный уровень; балл «2» – недостаточный уровень; балл «1» – низший уровень. Применяя эту методику, мы определили исходный уровень готовности будущих социальных педагогов к социально-педагогической деятельности по самооценкам студентов (выборка – 86 человек).

Результаты репрезентативного сбора эмпирической информации показывают, что общий средний балл (из пяти возможных) изучаемого явления составляет 3,07, что соответствует среднему уровню его развития. В этом нет ничего неожиданного, если учесть, что система подготовки будущего социального педагога к социально-педагогической деятельности до настоящего времени не сложилось. Вместе с тем обнадеживает достаточно высокий уровень развития мотивационно-ценностных отношений к работе с подростками (3,67). Поэтому можно полагать, что при соответствии педагогических условий будет возрастать уровень других составляющих нравственно-этической культуры. В то же время вызывает беспокойство несформированность у студентов потребности утверждать моральные ценности в межличностных отношениях (2,93).

Достаточно выражен у студентов интерес к общим проблемам антропологии и человекознания, к закономерностям анатомо-физиологического и психического развития личности, нравственно-духовного воспитания. Однако настораживает операционно-исполнительский компонент готовности. В частности, ниже среднего уровня оказались умения взаимодействовать с учителями, родителями, специалистами социальных служб в оказании помощи детям и подросткам, осуществлять выбор педагогических технологий, приемлемых и результативных в организации социального воспитания детей и подростков (2,96), выявлять интересы и потребности детей и подростков (2,38), создавать условия для развития их способностей (2,97), умение измерять полученные результаты, соотносить их с поставленными целями и объяснять причины расхождения между ними (2,44).

В процессе обучения в вузе наметились качественно-количественные сдвиги в нравственно-этическом развитии студентов, усилился их интерес к аксиологии, деонтологии и этике, существенно повысилась этическая культура, расширилась область разрешения конфликтных ситуаций на основе моральных принципов.

В период педагогической практики при описании конфликтов почти две трети студентов оказались слабо подготовленными к разрешению конфликтов среди подростков на основе профессиональной этики. Они часто нарушали нормы этики, прибегали к окрикам, угрозам, насмешкам над подростками, допускали нетактичные замечания мальчикам в присутствии девочек и наоборот и т. п., что нередко становилось причиной возникновения конфликтов. У третьей части студентов отмечено слабое знание психолого-педагогических и возрастных особенностей подростков. Это существенно затрудняло установление необходимых контактов в общении с подростками, мешало предвидеть, предупреждать, вмешиваться в их конфликты и разрешать их.

В процессе формирования нравственно-этической культуры у студентов мы проводили сравнительный анализ ценностной значимости для социально-педагогической деятельности. Так, из 86 студентов нравственно-этическую культуру своей будущей специальности рассматривают с точки зрения значимости на период учебы 43%, а для будущей профессиональной деятельности – 42%, и только 19% студентов понимают социальную значимость становления нравственно-этической культуры социального педагога в процессе учебы, а признают ее значение для социально-педагогической деятельности 24%.

Итак, наше исследование подтвердило ранее известные выводы ученых о том, что современным студентам свойственна недооценка значимости профессиональной культуры, а тем более нравственно-этической культуры социального педагога при превалирующей уверенности в своей способности стать специалистом достаточно высокого уровня. 76% подтвердили, что уверены в своей способности успешно и эффективно реализовывать социально-педагогическую деятельность в будущей профессиональной жизни. Причем на практике, несмотря на высокий конкурс при поступлении в вуз на факультет психологии и педагогики на специальность «Социальная педагогика. Практическая психология», только 15-20% выпускников остаются работать по специальности более года. Как правило, молодые специалисты, меняющие специальность, неудовлетворены как самой социально-педагогической деятельностью, заработной платой, так и своим положением в ней.

Помимо отсутствия у студентов младших курсов адекватных навыков и знаний о социально-педагогической деятельности, сложившихся у них к моменту начала обучения в вузе, представляет собой хаотический синтез функционально-ролевых ожиданий и ценностных ориентаций, с одной стороны, и неосознанных целевых установок в социальнопедагогической профессии, с другой. Следует также отметить у студентов довольно низкий уровень ответственности за будущие профессиональные неудачи и спокойное отношение к смене профессии как способу разрешения конфликтов и возможности исправления ошибки в ее выборе. Около 42% опрошенных студентов всех курсов выбрали в качестве наиболее приемлемой формы профессионального становления по окончании обучения в вузе смену места работы и даже специальности. Данный факт, по нашему мнению, говорит о том, что образовательный процесс в большей степени направлен на формирование гносеологической основы профессии социального педагога, тогда как данная профессия в огромной степени требует становления личности студента на основе нравственно-этической культуры.

В свете описанных научных представлений нами сделана попытка разработать концептуальную модель развития нравственно-этической культуры будущего социального педагога. Концептуальная модель развития нравственно-этической культуры социального педагога рассматривает личность специалиста как совокупность его профессиональной морали, нравственного идеала, общечеловеческих и наииональных ценностей, знаний об этических стандартах, нормах и требованиях к личности и профессиональной деятельности, а также реализации нравственного потенциала личности во всех сферах деятельности. Предлагаемая модель включает в себя 5 этапов.

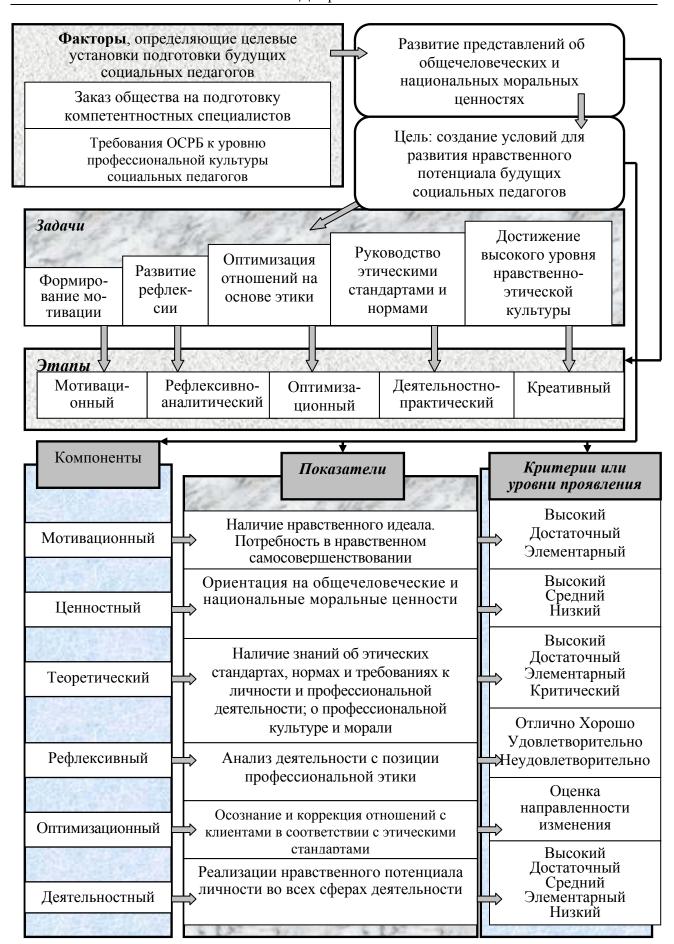


Рисунок 1 — Концептуальная модель развития нравственно-этической культуры будущих социальных педагогов

Первый этап – мотивационный (1-й курс) – направлен на знакомство студентов со спецификой человековедческой профессии и деятельности. Задачами данного этапа являются самоактуализация, формирование мотивации, усвоение первичных теоретических знаний средствами преподаваемых учебных курсов.

Второй этап – рефлексивно-аналитический (2-й курс) – направлен на приобретение рефлексивного опыта, осознание собственных нравственно-психологических особенностей и возможностей их применения в социально-педагогической деятельности, оценку студентом своих сильных и слабых сторон, развитие нравственной позиции, творческой, диагностической, коммуникационной компетенции личности будущего социального педагога. Этап предполагает освоение студентом элементов самоанализа, аутодиагностики, осознание собственных аксиологических особенностей и возможностей их применения в социальнопедагогической деятельности, формирование нравственного самосознания будущих социальных педагогов.

Третий этап – оптимизационный (3-й курс) – организован с целью оптимизации отношения студентов с будущими клиентами на основе стандартов этического поведения; расширения возможностей понимания и принятия их, улучшения рефлексии взаимоотношений с клиентами, а также содействия разрешению собственных актуальных проблем студентов.

Четвертый этап – деятельностно-практический (3-й курс, 4-й курс) – связан с дальнейшим развитием морально-этических принципов социально-педагогической деятельности. Осуществлялась подготовка студентов к самостоятельной деятельности в роли социального педагога, к их дальнейшему самовоспитанию по формированию нравственно-духовных качеств личности, определялись нравственно-этические технологии будущей социальнопедагогической работы с различными категориями детей.

Пятый этап – креативный (5-й курс). Это заключительный этап в формировании нравственно-этической культуры будущих социальных педагогов к взаимодействию с детьми с проблемами социализации. Завершением процесса подготовки будущих социальных педагогов является изучение курса «Этика и профессиональное мастерство социального педагога», а также в процессе прохождения практик, волонтерского и наставнического движений студенты приобретут опыт нравственно-этического взаимодействия.

Предлагаемая модель позволит не только сформировать нравственно-этическую культуру будущих социальных педагогов, но и прослеживать ее развитие как в студенческие годы, так и в период выбора профессии в школе. Реализация модели нравственно-этической подготовки будущих социальных педагогов в вузе позволит осуществлять подготовку компетентностных конкурентоспособных специалистов. Автор считает, что уровень сформированности нравственно-этической культуры у студентов – это важнейший показатель качественного образовательного процесса и результат успешной деятельности вуза.

Литература

- 1. Ермакова, Л.Д. К проблеме формирования профессиональной культуры социального педагога / Л.Д. Ермакова // Соціальна робота як чинник гуманізації суспільного буття: українский та міжнародний досвід: Міжнародна наукова-практична конференція, Чернігів, 3–4 грудня, 2010 : Тезис доповідей та выступів. – Чернігів : ЧДІЕУ, 2011. – С. 209–211.
- 2. Кодекс этики социального работника и социального педагога членов общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников». – $M_{..}2003. - 20 c.$
- 3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 14 дек. 2006 г. № 125. – Зборнік нарматыўных дакументаў. – 2007. – № 2. – С. 9–40.

УДК 159.9:94:111.11:008«19/20»

Экзистенция Л.С. Выготского в культурном пространстве XX–XXI веков

С.Н. ЖЕРЕБЦОВ, А.В. СЕРИКОВ

На основе анализа ключевых положений культурно-исторической психологии и экзистенциализма характеризуются некоторые особенности взаимодействия культуры и человека в XX и XXI веке. Отмечается продуктивность для решения многих задач именно интегративного применения культурно-исторической психологии и экзистенциализма, раскрывается взаимообогащающий потенциал этих подходов. Материалом для анализа послужили свойства культуры XX века и особенности бытия Л.С. Выготского. Экзистенция Выготского (его судьба и теория) имеет принципиальное значение для концептуализации идеи о человеке культуры, который востребован с особенной необходимостью в XXI веке.

Ключевые слова: культура, культурно-историческая психология, экзистенциализм, экзистенция, человек культуры.

Based on the analysis of the key provisions of cultural and historical psychology and existentialism some peculiarities of the interaction of culture and human in the twentieth and twenty-first centuries are characterized in the article. There is observed that it is the integrative use of cultural and historical psychology as well as existentialism that can solve a number of problems; the article shows mutually enriching potential of these approaches. The material for the analysis is the characteristics of the culture of the twentieth century and the features of L.S. Vygotsky's being. Vygotsky's existence (his fate as well as his theory) is essential to conceptualize the idea of a man of culture that is of great demand in the twenty-first century. **Keywords:** culture, cultural and historical psychology, existentialism, existence, man of culture.

«Я родился в период духовного упадка человечества» [1, с. 23], – писал А. Швейцер, характеризуя состояние общества конца XIX – н. XX века. Так он выразил состояние кризиса буржуазного общества, причиной которому послужило, как он считает, непропорциональное развитие материальной и духовной сторон культуры. Двадцатый век – это век науки, век преобразований. Люди познавали мир, который оказывался не таким, как было принято о нём думать, не таким, каким его предлагало видеть, например, христианство. Новые знания, новая картина мира, новый образ жизни – всё это привело к нивелированию христианских ценностей. Ф. Ницше констатировал: «Бог умер». Казалось, все то, что накопило человечество за всю свою историю, больше не подходило обществу XX века.

Но если нет абсолютных ценностей – у человека нет твёрдой опоры, нет надёжного ориентира. Всего лишь за пятьдесят лет человечество пережило многочисленные революции, репрессии миллионов, две мировые войны, десятки локальных войн, бомбардировку Хиросимы и Нагасаки, Освенцим и т. д. Кризис культуры, как переломный момент, имеет последствия. Парадоксально в свете сказанного, что одним из следствий кризиса двадцатого века стало представление о человеке как о человеке свободном.

В этой связи обратимся к двум концепциям: экзистенциализму Ж.П. Сартра и культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Обе концепции связаны с марксизмом: Ж.П. Сартр создавал свою теорию как дополнение к марксистской теории общества, Л.С. Выготский был убежденным марксистом и непосредственно участвовал в создании новой психологии на основе философии марксизма.

Экзистенциализм появился как реакция на духовный кризис, как альтернатива христианской доктрине и позитивизму, как попытка осмыслить современное положение человека. Л.С. Выготский развивает свою концепцию в 20–30-е годы в условиях «культуры полезности» [2, с. 26], утверждающей образ человека-марионетки. Сам Выготский принял новую советскую власть именно с надеждой и верой в нового человека, в сверхчеловека. Конечно, образы такого человека для него были неотрывны от идеи культуры.

В свое время экзистенциалистов упрекали за то, что они видят в человеке только гнусное и низкое, за то, что они ввергают его в квиетизм отчаянья, лишая смысла человеческую жизнь. Так, Ж.П. Сартр пишет в «Бытие и ничто»: «Абсурдно, что мы были рождены, абсурдно, что мы умрем» [3, с. 551]. А. Камю уподобляет человека Сизифу: как человек проживает бессмысленную жизнь, лишь иногда осознавая абсурдность своего занятия, так Сизиф осознает абсурдность своего, спускаясь к скатившемуся вновь камню [4]. Абсурдность жизни связана с непознаваемостью бытия, есть только субъективное осмысление бытия, проект мира, и у каждого он свой.

В ответ на обвинение Ж.П. Сартр пишет: «Не за то ли они им (экзистенциализмом) недовольны, что он, наоборот, слишком оптимистичен? Что, в сущности, пугает в этом учении? Не тот ли факт, что оно дает человеку возможность выбора?» [4, с. 321]. Центральное положение экзистенциализма «существование предшествует сущности» означает, что человек свободен и создает себя сам: «Для экзистенциалиста человек потому не поддается определению, что первоначально ничего собой не представляет. Человеком он становится лишь впоследствии, причем таким человеком, каким он сделает себя сам» [4, с. 323]. Таким образом, ситуация бессмысленности оборачивается ситуацией непредзаданности, проект не задан, человек обращен в будущее и создает себя сам. Смысл не задан кем-то, его надо создать, как-то сформулировать для себя. Человек – автор своего бытия и его смысла.

Сходные по духу идеи мы находим у Л.С. Выготского, который от представления о сознании как о «рефлексе рефлексов» в своих первых работах приходит позднее к пониманию сознания как динамической смысловой системы. Затем это у Выготского выразилось в «мечте о будущей психологии как вершинной психологии свободного человека» [5, с. 44]. Л.С. Выготский своей идеей интериоризации, по сути, отрицает заданность человеческой души. Психическое на одном из полюсов существует в объективированной форме, в культурных артефактах, системах знаков, интериоризуя которые, человек научается управлять собой, в чём обнаруживается другой полюс. Т. е. человек есть не только креатура социума (на что указывали многие критики теории), но он сам, обретя в социальной жизни своё Я, становится строителем культуры, создавая все новые артефакты и ценности. По мере вхождения в мир культуры человек становится всё более способным действовать надситуативно. Вот что Л.С. Выготский пишет своим ученикам: «Каждый человек должен знать, где он стоит. Мы с Вами тоже знаем и должны стоять твердо. Поэтому итог: Вы – а не кто-то другой – напишете реакцию выбора, эту главу о развивающейся свободе человека от внешнего принуждения вещей и их воли...» [2, с. 27].

Итак, человек сам пишет «реакцию выбора», строит себя, выводит себя из небытия средствами культуры, тем самым делая жизнь осмысленной, сам выбирает размер, цвет, форму и прочие характеристики камня, который ему придется катить. Там же Л.С. Выготский пишет: «...Нельзя жить, не осмысливая духовную жизнь. Без философии (своей, личной, жизненной) может быть нигилизм, цинизм, самоубийство, но не жизнь. Но ведь философия есть у каждого. Надо растить ее в себе потому, что она поддерживает жизнь в нас...» [2, с. 27].

В связи с вышесказанным возникает несколько затруднений: первое заключается в возникновении мысли-вопроса: человеку все дозволено? Это не так, свобода – понятие относительное, человек ограничен правом другого человека, законами физики, конечностью своего существования. Почему человек должен быть честен, если можно действовать в угоду себе, минуя интересы других? Других можно обмануть, труднее с законами физики, кирпичную стену трудно убедить в том, что ее нет, но и ее можно разрушить. Кажется, что общество ограничивает человека, навязывает ему свои правила. Дело в том, что культура не препятствие на пути к свободе. Повторимся, что именно вбирая в себя мир культуры, человек становится свободным. Культура дает человеку средства, орудия и знания, с помощью которых он может сконструировать свой мир. Культура помогает человеку обрести плотность, конкретность, субъектность. Человек свободен именно потому, что ограничен. Технологизация все большего количества видов деятельности развивает комбинаторику средств, используе-

мых человеком. Каждое средство специфично, оно определено уникальной ситуацией деятельности. Поэтому человек ставится в ситуацию выбора, для реализации которого необходимо напряжение сознания, рефлексивное переживание.

Но не любая идентичность делает человека человеком культуры. Человек культуры не лжет, а ведет диалог, его можно охарактеризовать как гуманную личность — «нравственную, добрую и способную к сопереживанию. Ценящую неприкосновенность жизни и неповторимость каждого человека» [6, с. 151]. Поэтому культурный человек отвечает за то, кем он является. Как пишет Ж.П. Сартр: «...Наша ответственность гораздо больше, чем мы могли бы предполагать, так как распространяется на все человечество. Я ответствен, таким образом, за себя самого и за всех и создаю определенный образ человека, который выбираю; выбирая себя, я выбираю человека вообще» [4, с. 324]. Анализируя жизнь Выготского, мы с уверенностью можем сказать, что он остро переживал такого рода ответственность и показал (своими произведениями и своей жизнью, которая тоже стала произведением), каким может быть образ человека, насколько в человеке может быть явлено человеческое.

Быть человеком культуры непросто именно в силу этой тяжёлой ноши ответственности, она, как доказали экзистенциалисты и как из опыта своих переживаний знает каждый человек культуры, сопряжена с тревогой – тревогой не успеть сделать, сказать, не состояться, не пережить что-то важное. Для Л.С. Выготского личность – это драма, ей свойственна внутренняя борьба, она сама суть переживание и тревога. Личность – это не архив, обретение нового в личностном развитии возможно только через преобразование, через реконструкцию, через отмирание старого. Не случайно Выготский вспоминает слова: «Жить значит умирать» (Ф. Энгельс). В этой связи и стоит обратиться к буквальному смыслу слова «пережить», т. е. пройти сквозь жизнь, быть в постоянном пути и поиске при проектировании жизни, постоянно умирать и рождаться, быть в процессе переделки себя, в потоке жизни, иначе, если не переживать, то, значит, и не жить. М.К. Мамардашвили говорил о том, что человек – единственное существо в мире, которое постоянно находится в состоянии зановорождения, хотя чаще, по выражению того же М.К. Мамардашвили, мы как танки проходим мимо себя. Ответственность за это «мимо себя» лежит прежде всего на субъекте развития, но и на культуре.

Второе затруднение связано с тем, что очень часто человек не знает, что он волен выбирать себя — это может быть связано как с узостью сознания, так и с жесткими условиями. Но, как показал В. Франкл, даже в концлагере можно оставаться человеком. Свобода — тяжелая ноша, ведь она связана с тревогой и ответственностью. Общество XXI века очень изобретательно в создании методов борьбы с ними (реклама, идеология, поп-культура, поп-психология). Вот уж действительно прав Эрнст Неизвестный в том, что «в свободном обществе никто не может заставить человека не быть рабом» [7].

Проблема свободы и ответственности, культуры человека особенно актуальна именно для общества XXI века — века неопределенности. Можно оценить масштаб этой неопределенности по некоторым фактам: «многие профессии, которые существуют сегодня и по которым готовятся нынешние студенты, в 2004 году вообще не существовали. То, чему учатся студенты на втором курсе в технических вузах, к пятому курсу устаревает, и обучающиеся оказываются в иной реальности. Если телевидению понадобилось около 50 лет, чтобы захватить информационное поле, то ай-пэды захватили его за один-два года» [8]. Но «сверхбыстрая реальность» не самая серьёзная угроза. Как сохранить себя, не впасть в забытье под влиянием такой ублажающей, успокаивающей и понятной каждому поп-культуры?

Что делает человека человеком, что формирует сознание? Обучение и воспитание, то есть система образования, вооружающая средствами овладения миром внешним и миром внутренним, но, главное, принятие и признание человека человеком. Самопринятие, как доверие миру и себе, помогает обрести устойчивость, внутреннюю определенность в век скоростной трансформации реальности. Современная система образования, поэтому, должна отвечать требованиям XXI века, нам нужна «школа неопределенности» [8]. А.Г. Асмолов пишет: «Наша задача — дать ориентировку в мире. Поэтому ключевая задача — научить ре-

бёнка решать задачи в условиях неопределённости. Сегодня в информационном мире нужна школа универсальных действий, нужна школа неопределённости, когда ребёнок не был бы привязан к прокрустовым задачам. В жизни люди сегодня имеют дело совершенно с другим классом задач... Поэтому мы сегодня говорим, что нужна школа неопределённости, когда ребёнок решал бы разные типы задач, готовясь к неопределённым ситуациям в жизни» [8]. Мы же наблюдаем обратную тенденцию: сроки обучения сокращаются путем удаления из программ «ненужных» (как правило, гуманитарных) предметов, в создании образовательных программ все больше ориентируются на подготовку узких специалистов. Не является ли это трендом развития культуры полезности в ущерб культуры достоинства?

В этом контексте и проявляется особая значимость психологии. Возьмем для примера теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина: «Обучение по третьему типу ориентировки подразумевает обучение не вариантам системы, а ее инварианту, и подачу метода работы с этим инвариантом. Ученик сам создает новые варианты. Это дает очень широкую ориентировку, это формирование способностей, а не узких навыков» [9, с. 293]. Ориентация в моральных, нравственных дилеммах поликультурного, разнообразного и динамичного мира представляет наибольшую сложность. Часто разрешение таких дилемм невозможно без осознания человеком себя в пространстве вечности и бесконечности, без определения некоего предельного инвариантного принципа, или ключевой ценности — жизни, например.

В соответствии с констатацией М. Фуко, Бог и человек умерли одной смертью. Нет страсти у современного человека, он десакрализировал мир и жизнь, не воспринимает их как чудо. Нет «благоговения перед жизнью» (А. Швейцер), нет осознания исключительности факта собственного существования. Он являет собой не личность и не индивидуальность, а выступает «социальным индивидом».

Переживания, предметом которых выступает целостная жизнь, жизненный путь, смысл жизни, судьба, наиболее индивидуализируют человека: он один на один с собственной жизнью, смертью, собственным Я. Такие переживания поднимают личность над эмпирической ограниченностью и однократностью существования, одухотворяют жизнь, являются самоценными. Для таких переживаний культура выступает огромным, единым и одновременно удивительно разнообразным функциональным органом. Думается, что современная культура и личность в ней переживают кризис, который вызван острым дефицитом индивидуальности. Чтобы существовать более-менее удобно, не нужно быть индивидуальностью. Быть собой, быть неповторимым — это огромный риск, постоянные противоречия, острые переживания и, следовательно, обострённая экзистенция. Поэтому, наверное, индивидуальность — самая большая роскошь и самое большое проклятие современного человека.

Нормы в пространстве индивидуальности присутствуют, но в «снятом» виде. Они – не императивы, а ориентиры. Рефлексивно переживающему человеку в его жизни ничто не может быть предписано. Его активность есть осознанность, включенность. Любую конвенцию он принимает в расчёт. Нормы ситуативно специфичны, их много, они противоречивы, нужно переживать их динамику в смысловом пространстве личности, чтобы совладать с различными антиномиями бытия, чтобы выработать приемлемое отношение к чему-то или кому-то. Индивидуальность – это сверхнормальный человек, который может на нормы посмотреть сверху.

В разных ситуациях и состояниях человек является индивидуальностью в различной мере. Индивидуальность — это своеобразная актуальность бытия, необыденность жизни, это превращение, приключение, игра. Переживание есть процесс формирования отношения, позиции, идентичности в целом. Переживание есть способ актуализации Я, обострения существования. М.К. Мамардашвили говорит о Я как о точке преодоления хаоса, распада. То, что переживание имеет все признаки игровой деятельности (А.С. Шаров, Й. Хейзинга), не является случайным. Интериоризованная игра, превращенная игра есть переживание. Играть может только индивидуальность. Только индивидуальность может порождать чудо, каковым и является жизнь человека превращающегося, творческого, переживающего.

Поляризация антиномий позволяет отчетливее воспринимать эти антиномии. К ключевым из низ относится жизнь и смерть. Идея экзистенциалистов о появлении особого качества жизни на фоне осознания смерти получает несколько иную, более глубокую трактовку в очень диалектичной теории Выготского. Человек переживающий, стремящийся к максимизации жизни, вычерпывающий для себя потенциал зоны ближайшего развития и тем самым расширяющий эту зону, не просто получает некое новообразование, но оживляет одни личностные потенции за счет умерщвления других, т. е. жизнь и смерть идут рука об руку. Таким образом, именно личностное развитие приводит человека к обостренной экзистенциальной позиции, а отказ от развития, отказ от переживаний есть примитивное биологическое функционирование, есть психологическая смерть, когда «модус фактического» бытия побеждает «модус возможного». Самого Л.С. Выготского все пишущие и рассказывающие о нем характеризуют как человека, который любил жизнь, как человека необычайно жизнерадостного, не обращавшего внимания на бытовые неурядицы. Думается, что такое жизнелюбие обусловлено не только и даже не столько тем, что он долго и тяжело болел туберкулезом и часто слышал от врачей «скверные прогнозы», сколько его стремлением постоянно превосходить самого себя. Обостренная экзистенция Выготского, желание жить на грани возможного обусловлены его переживанием всего нового в психологии и культуре, когда в своей собственной личности, как человек активно ищущий, он наблюдал постоянное отмирание «старообразований» и рождение новых смысловых реальностей, составляющих зону его ближайшего развития и относящихся к зоне очень перспективного развития многих его современников.

Актуальность идей Л.С. Выготского в XXI веке несомненна. В конце XX века академик Д.С. Лихачёв в одном из выступлений сказал: «XXI век будет веком культуры, или его совсем не будет». Для Выготского «прыжок из "царства необходимости в царство свободы" неизбежно поставит на очередь вопрос об овладении нашим собственным существом, о подчинении его себе. В будущем обществе психология действительно будет наукой о новом человеке» [10, с. 436]. Думается, что новый человек Выготского – не тот, которого рисует нам современная позитивная психология, особенно в ее «попсовом» варианте. Мировой финансовый кризис вызвал экономический, а тот – социальный. Социальный кризис должен быть переформулирован и понят как кризис культурный. Самым востребованным для разрешения такого кризиса является не специалист, какой бы то ни было, а человек, осознающий свою свободу и ответственность, открытый переменам, но имеющий определённость и твёрдость в виде жизнеутверждающих ценностей для совершения поступков, которые умножают понимание, свет, искренность, красоту, любовь – проявления жизни в её наиболее возвышенных формах.

Литература

- 1. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер. М.: Пргресс, 1992. 346 с.
- 2. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. М. : Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996.-768 с.
- 3. Сартр, Ж.П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.П. Сартр. М.: Республика, 2000. 639 с.
- 4. Ницше, Ф. Сумерки богов / Ф. Ницше / сост. и общ. ред. А.А. Яковлева ; пер. М. : Политиздат, 1990.-398 с.
- 5. Ждан, А.Н. Энциклопедия Московского университета. Факультет психологии : Биографический словарь / А.Н. Ждан. М. : Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2006. 226 с.
- 6. Коломинский, Я.Л. Социальная психология развития личности / Я.Л. Коломинский, С.Н. Жеребцов. Минск : Высшая школа, 2009. 336 с.

- 7. Леонтьев, Д.А. Пунктирный человек / Д.А. Леонтьев, С.Л. Братченко [Электронный ресурс] // Архив передач. Режим доступа: http://gordon0030.narod.ru/archive/1767/index.html. Дата доступа: 26.09.2012.
- 8. Асмолов, А.Г. Школа неопределенности / А.Г. Асмолов [Электронный ресурс] // Радио России. Режим доступа : http://www.radiorus.ru/news.html?id=516684. Дата доступа : 26.09.2012.
- 9. Сериков, А.В. Современное состояние и перспективы развития деятельностного подхода / А.В. Сериков // Теоретические и прикладные проблемы современной психологии : материалы XI Междунар. студ. науч.-практ. конф., г. Минск, 21 апр. 2011 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : Л.А. Пергаменщик, Л.Н. Рожина, Г.В. Лосик и др. Минск : БГПУ, 2011. С. 292–294.
- 10. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевский. М.: Педагогика, 1982. 488 с.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 17.12.12

УДК 37.0:355.233.231.1:37.091.212

Комплексный подход к организации гражданско-патриотического воспитания учащейся и студенческой молодежи

И.Т. ЗАЙЦЕВА

Рассматривается идея комплексного подхода к организации и осуществлению гражданскопатриотического воспитания учащейся и студенческой молодежи в Республике Беларусь. Дается оценка проводимой в учреждениях образования идейно-воспитательной работы и рассматриваются факторы ее эффективности. Прослеживается взаимосвязь формирования у учащихся и студентов ответственного отношения к своим гражданским обязанностям с их опытом гражданскопатриотического поведения.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, гражданско-патриотическое воспитание, национально-культурные ценности, комплексный подход, идейно-воспитательная работа, молодежные инициативы.

The article describes the complex approach to civil-patriotic education of secondary school and university students in the Republic of Belarus. It gives the estimation of ideological and educational work in the educational establishments and regards the factors of its effectiveness. There has been noticed the correlation between the students' responsible attitude to their civil obligations and their experience in civil-patriotic behaviour.

Keywords: citizenship, patriotism, civil-patriotic education, national and cultural values, complex approach, ideological and educational work, youth's initiatives.

Согласно «Кодексу об образовании» (2011), современная концепция общего среднего и высшего образования базируется на общечеловеческих, демократических, идеологических и культурных ценностях, вытекающих из осознания единства природы, человека, государства и общества [1]. В соответствии с этой концепцией выпускник вуза должен получить не только необходимый для самостоятельной профессиональной деятельности объем знаний, но и достаточную для современного человека гражданскую и идейно-нравственную подготовку с тем, чтобы компетентно ориентироваться во всех сферах государственной и общественной жизни, делать научно обоснованные выводы, давать аргументированную оценку происходящего для последующего принятия правильных решений, активно участвовать в общественной жизни страны и творчески решать поставленные государством и обществом задачи.

Основная воспитательная работа высшего учебного заведения в настоящее время состоит в том, чтобы помочь молодежи осознать, принять и усвоить ценности национальной культуры, государственной идеологии и гражданского общества, нормы демократического общежития и сформировать у себя на этой основе такие качества, как толерантность, готовность к компромиссу и сотрудничеству, активная жизненная позиция, уважение законов, патриотизм, гражданственность. В процессе обучения в вузе студент должен творчески осваивать профессиональные, общекультурные, национально-культурные, идеологические знания и тем самым формироваться как целостная творческая личность, как настоящий гражданин, патриот и семьянин. Подчеркивая важность гражданско-патриотического воспитания учащейся и студенческой молодежи, Президент Республики Беларусь А.Г. Лукашенко отметил: «Во всем мире система образования формирует не только специалиста, но и гражданина с определенными моральными устоями» (Советская Белоруссия, 2003, 28 марта). В соответствии с этими тенденциями на первый план воспитательной деятельности вуза выходит задача гражданско-патриотического формирования личности студента, эффективное выполнение которой во многом зависит от использования комплексного (многостороннего) подхода к осуществлению воспитательной работы.

Между тем, результаты исследования правовой, политической и гражданскопатриотической воспитанности белорусских учащихся и студентов свидетельствуют о том,

интенсивную и целенаправленную идеологическую и воспитательную работу, проводимую в учреждениях образования Беларуси, политическое, правовое, гражданское и патриотическое самосознание большинства из них находится на житейском уровне. Низкая эффективность воспитательной работы с молодежью обусловлена рядом объективных и субъективных факторов, важнейшими из которых, на наш взгляд, являются: 1) рассогласованность воспитательных усилий семьи, школы, вуза и общественности; 2) наличие функционального или «мероприятийного» подхода к организации воспитательной работы с учащейся и студенческой молодежью в образовательных учреждениях; 3) бессистемное использование таких средств воспитания, как природа, общественная жизнь, народная педагогика, общественно-полезная работа, краеведение, волонтерство, социальное окружение; 4) преимущество вербально-морализирующих методов воспитания над практикоориентированными; 5) низкий учет личных потребностей и интересов учащейся молодежи разного возраста; 6) преобладание традиционных, зачастую малоэффективных форм воспитательной работы над инновационными (игровыми, активными, интерактивными, клубными); 7) недооценка воспитательных возможностей образовательной среды школы и вуза, особенно роли социально-гуманитарных дисциплин в формировании у учащихся системы базовых гражданско-патриотических ценностей и качеств; 8) отсутствие постоянного анализа проводимой воспитательной работы в целостном педагогическом процессе и др. Детальное рассмотрение каждого из этих факторов позволяет сделать вывод о том, что именно отсутствие комплексного подхода к организации воспитательных воздействий с целью системного и целенаправленного управления процессом личностного развития учащейся и студенческой молодежи является основной причиной снижения качества воспитательной работы в учреждениях образования.

Идея комплексного подхода к воспитанию в отечественной педагогике не нова. Еще в 30-е годы XX столетия классики педагогической науки С.Т. Шацкий и А.С. Макаренко утверждали, что для успешного осуществления воспитательной работы с детьми и молодежью представляется недостаточным использование одного конкретного, даже очень эффективного, метода, средства или формы воспитания. Нужен целый комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, взаимодействие которых обеспечит реализацию в образовательном учреждении целей и задач общественного воспитания. В качестве основных тезисов, обосновывающих необходимость осуществления комплексного подхода к организации воспитательной деятельности по личностному развитию и формированию учащейся молодежи, можно использовать сформулированные А.С. Макаренко положения о том, что «человек не воспитывается по частям, он создается всей суммой влияний, которым он подвергается», «отдельное средство может быть и положительным, и отрицательным, решающим моментом является не его прямая логика, а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных», «решающим в деле воспитания является не метод отдельного учителя и даже не метод целой школы, а организация школы, коллектива и организации воспитательного процесса» [2, с. 105, 116].

Целесообразность применения комплексного (многостороннего) подхода к организации воспитательного процесса в современных условиях обусловлена рядом психологопедагогических требований, важнейшими их которых являются следующие: во-первых, личность ребенка должна развиваться в целостном интегрированном педагогическом процессе, в
котором все компоненты (целевой, содержательный, потребностно-мотивационный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой, контрольно-регулировочный, оценочнорезультативный) максимально взаимосвязаны; во-вторых, должно происходить объединение
усилий всех субъектов воспитания, что способствует повышению эффективности педагогического влияния; в-третьих, создание воспитательной системы, включающей в себя освоенную коллективом образовательного учреждения социальную и природную среду, позволяет
расширить диапазон воспитательного воздействия на личность; в-четвертых, комплексный
подход способствует оптимальному использованию в воспитательной деятельности кадровых, финансовых и материально-технических ресурсов учебного заведения.

Комплексный подход – это диалектический системный подход к воспитанию, обеспечивающий повышение эффективности управления сложным процессом воспитания и требующий согласованности и взаимодействия всех факторов и подсистем. Он имеет практическую значимость не только для педагогов, но и абсолютно для всех, кто прямо или косвенно связан с образовательно-воспитательной системой. Применительно к процессу гражданскопатриотического формирования личности обучающегося он заключается, во-первых, в единстве и взаимосвязи гражданского и патриотического воспитания с идейно-нравственным, правовым, политическим, идеологическим и трудовым воспитанием. Во-вторых, предполагает учет взаимодействия всех факторов и средств как целенаправленного, так и нецеленаправленного воздействия на формирование и развитие гражданственности и патриотизма. Втретьих, при комплексном подходе к гражданско-патриотическому воспитанию необходимо добиваться того, чтобы его результатом было гармоничное, пропорциональное развитие всех гражданско-патриотических свойств и качеств, имеющих своей базой принципы и нормы белорусской культуры и национальной идеологии. При организации системы гражданскопатриотического воспитания необходимо учитывать, что гражданские и патриотические качества личности формируются не поочередно, а одновременно в комплексе. Отсюда - концентризм в содержании гражданско-патриотического воспитания: к формированию одних и тех же качеств личности приходится обращаться неоднократно. Но это не простое повторение, а повторение с последующим расширением и углублением содержания, с учетом особенностей этой возрастной и социальной группы молодежи.

В-четвертых, комплексный подход к гражданско-патриотическому воспитанию требует всестороннего учета социальных и гражданских последствий не только сугубо гражданско-патриотической деятельности, но и правовой, общественно-полезной, волонтерской, политической. В-пятых, необходимо систематическое изучение условий и причин, способствующих и мешающих устойчивому формированию у студентов активной гражданской позиции, патриотического самосознания, чувства долга и ответственности за свои поступки, за судьбу страны, толерантности, интернационализма, гуманизма. На основе всестороннего и систематического изучения этих факторов необходимы социально-педагогическая диагностика и прогнозирование дальнейшего развития гражданско-патриотической культуры. В-шестых, при комплексном подходе к гражданско-патриотическому воспитанию необходимо учитывать тесную взаимосвязь индивидуального и общественного, общего и частного, объективного и субъективного компонентов в гражданском и патриотическом развитии личности.

В-седьмых, комплексный подход требует сочетания форм гражданско-патриотического просвещения с выработкой навыков устойчивого поведения путем организации разнообразной практической гражданско-патриотической деятельности студентов в социальной среде. В-восьмых, охват всех студентов воспитательным воздействием с учетом их индивидуальных особенностей и проявлений должен обеспечиваться единством влияния на их сознание и поведение вуза, семьи, общественных организаций. Являясь диалектическим системным подходом к воспитанию, комплексный подход предполагает также выявление противоречий как целенаправленных, так и нецеленаправленных воспитательных воздействий и определение характера этих противоречий с целью их оптимального разрешения.

Воспитательная деятельность современной высшей школы представляет собой целый комплекс разнообразных методов, подходов, направлений и действий ректората, деканатов, кафедр, кураторов, педагогов, общественных организаций и включает в себя четыре взаимосвязанных компонента: воспитание в процессе обучения, внеучебную деятельность, межличностное общение, морально-психологический микроклимат в коллективе. Работа по гражданско-патриотическому воспитанию студентов предполагает максимальное использование всех возможностей, заложенных в вузовской системе подготовки будущих специалистов, с учетом тех рекомендаций и указаний по ее организации и осуществлению, которые изложены в нормативно-правовых документах Министерства образования Республики Беларусь.

В частности, в «Концепции патриотического воспитания граждан Республики Беларусь» названы условия успешного воспитания гражданственности и патриотизма у учащейся

молодежи в учреждениях образования, важнейшими из которых являются следующие: осознание сущности гражданственности, патриотизма, привитие глубокого уважения к национальному наследию, традициям, обычаям, культуре, конфессиям народа Беларуси; изучение Конституции Республики Беларусь, создающей условия для демократии и гражданского согласия, свободного и достойного развития личности; воспитание уважительного отношения к государственным символам (гербу, флагу, гимну), органам государственной власти; формирование чувства гордости за свою страну и готовности к выполнению социальной роли гражданина республики Беларусь»; воспитание в духе национального взаимодействия, дружелюбия, единства народа республики Беларусь, интернационализма; развитие ценностного отношения к природе, формирование потребности в защите окружающей природной среды; воспитание уважения к вооруженным силам Республики Беларусь и защитнику Отечества, воину; пропаганда социально-экономических достижений белорусского государства; формирование моральной и психологической готовности к выполнению конституционной обязанности по защите родины; формирование культуры мира, неприятие экстремизма, национальной и религиозной нетерпимости; педагогическая поддержка молодежных общественных объединений, студенческого самоуправления, развитие социально-значимой деятельности студентов [3, с. 4].

В практическом осуществлении этой работы большую помощь заинтересованным лицам оказывает педагогическая наука, определяющая стратегию гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи с учетом новой воспитательной парадигмы, основу которой составляют системный, личностно ориентированный и культурологический подходы. В соответствии с этими подходами осуществление действенного гражданского и патриотического воспитания студенческой молодежи возможно при условии, если образовательная система вуза является той педагогически организованной средой, где происходит последующее (после семьи и школы) «взращивание» человеческой культуры в человеке посредством «вхождения» внешнего, социального во внутреннее, психическое. При этом образовательновоспитательный процесс должен быть организован, прежде всего, как освоение личностью национально-культурных ценностей во всех их проявлениях.

Системный принцип организации воспитательной работы предполагает активное включение в эту работу всех субъектов педагогического процесса, объединение всех ресурсов и придание им характера целенаправленного взаимодействия, сотрудничество с государственными, общественными организациями и объединениями, другими учреждениями и социальными институтами, где студенты могут получить навыки социальной активности, общения, развивать лидерские качества, выражать социально приемлемые формы поведения. В контексте организации гражданского и патриотического воспитания учащейся молодежи в учреждениях образования Республики Беларусь продуктивен также интегрированный подход, который базируется на взаимосвязи объективного и субъективного и позволяет рассмотреть исследуемый феномен через призму анализа понятий «гражданственность», «патриотизм», «патриот».

К процессу гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи можно отнести те черты комплексного подхода, которые в наибольшей степени определяют ее эффективность в условиях вузовского обучения: единство целей и направлений воспитательного воздействия; координация усилий всех субъектов, четкая функциональная согласованность их деятельности (в качестве примера можно привести взаимодействие отдела воспитательной работы вуза со студенческими молодежными организациями, повышение роли студенческого самоуправления в организации воспитательной работы); профессиональный подход к осуществлению воспитательной работы по гражданско-патриотическому формированию личности студента; комплексное технологическое обеспечение воспитательного процесса (в вузах разработаны и используются эффективные воспитательные технологии, но, как правило, отсутствует целенаправленная работа по созданию банка этих технологий с последующей систематизацией и ознакомление с ними педагогов); разработка критериев эффективности воспитательной работы по гражданско-патриотическому формированию студенче-

ской молодежи (их отсутствие не позволяет относительно объективно оценивать уровень организации воспитательной работы вуза по данному направлению, что зачастую приводит к недостоверным, не соответствующим реальному положению дел, заключениям и выводам); профессиональный подход к воспитательной работе со студенческой молодежью (разработка и осуществление системного подхода к профессионально-педагогической подготовке работников сферы образования – от преподавателей и кураторов до воспитателей в общежитиях).

В практике образовательно-воспитательной деятельности высшей школы нередко система влияний подменяется эпизодическими воздействиями, система работы — единичными мероприятиями. В частности, при организации гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи наблюдается бессистемность, эпизодичность этой работы. Недостаточное внимание преподаватели и кураторы уделяют формированию у студентов общественно значимых гражданских мотивов труда, чувства долга за свои поступки и судьбу страны, а также навыков и привычек интернационального поведения. Не сложилась еще научно обоснованная система работы по ознакомлению будущих специалистов с общественно-политической жизнью страны. Слабо используются интерактивные и личностно ориентированные методы и формы (политические дебаты, общественные форумы, патриотические акции, конкурсы любительских видеофильмов, фотографий, плакатов, литературных работ на гражданско-патриотическую тематику, конкурсы на лучший уголок государственной символики и др.) как средства воспитательного воздействия. В планах и учете работы кураторов чаще всего значатся одноразовые мероприятия, не обеспечивающие комплексного подхода к гражданскому и патриотическому воспитанию студентов.

Важнейшим условием комплексного подхода к организации гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи является последовательное применение единых критериев оценки гражданско-патриотической воспитанности как всего студенческого сообщества, так и отдельной личности, поскольку зачастую именно рассогласованность воспитательных воздействий имеет своей основой разнородность критериев оценки гражданской и патриотической зрелости индивида. Исследователь В.М. Петухов, разработавший критерий гражданско-патриотической воспитанности учащейся молодежи, предлагает учитывать ее потребность в самоопределении, осмыслении действительности и своего внутреннего мира с точки зрения общих регулятивных принципов, законов и правил. С этой точки зрения критерий гражданско-патриотической воспитанности включает: 1) знание основ демократии, принципов гуманизма, конституционных законов, защищающих права человека и гражданина, норм морали; 2) выработку патриотических, гражданских и личностно значимых ценностных представлений; 3) практическую реализацию усвоенных знаний и ценностей в поведении и поступках; 4) готовность к ответственности за свои поступки [4, с. 18]. Не менее важно обеспечить комплексное сегодня педагогическими средствами информационнометодическое сопровождение процесса формирования гражданственности и патриотизма у обучающихся, воспитания уважения к праву, институтам государственной власти, противодействия вовлечению студентов в деятельность незарегистрированных радикальных молодежных группировок. В связи с этим важно задействовать все имеющиеся медиаресурсы: средства массовой информации, студенческую печать, Интернет и др.

Комплексный подход предполагает также выделение основных аспектов учебно-воспитательной работы по гражданско-патриотическому формированию студенческой молодежи. Одним из таких аспектов является формирование у студентов активной гражданской позиции, которая проявляется: в умении сопереживать, сочувствовать, откликаться на все внутренние и внешние проблемы белорусского государства; в активной деятельности, направленной на решение текущих и перспективных задач Беларуси; в проявлении потребности сохранять и приумножать национальное достояние; в готовности к сознательной и активной деятельности на благо Родины; в стремлении практическими делами укреплять честь и могущество страны; в желании пресекать поступки и действия сверстников, противоречащие нормам и правилам гражданского взаимодействия и принципам интернационализма; в умении признавать и отвечать за свои ошибочные действия и поступки; в готовности выполнять функции ответственного хозяина и труженика, организатора, защитника Родины и своей семьи.

В решении этой важной задачи огромную роль призваны сыграть независимые молодежные организации вуза, базирующиеся на принципах добровольности, инициативности, самостоятельности, учета интересов и потребностей студенческой молодежи. Именно общественные объединения открывают широкие возможности для комплексного и целенаправленного развития личности, последовательного осознания гражданственности и патриотизма не только как внутренних чувств и качеств, но и как конкретного поступка во имя своих родных и близких, во имя Родины, поскольку участие в их деятельности дает возможность молодым гражданам страны усвоить демократические нормы, правила и ценности путем непосредственного участия (соучастия) в добровольных гражданских акциях, общественно значимых делах, патриотических и интернациональных мероприятиях.

Среди специфических черт комплексного подхода к гражданско-патриотическому воспитанию, кроме названных, необходимо, на наш взгляд, также отнести, во-первых, однозначность понимания основных направлений воспитательной деятельности по формированию гражданственности и патриотизма. Эти направления четко сформулированы в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (2006) и связаны с усвоением молодежью общечеловеческих гуманистических ценностей, культурных и духовных традиций белорусского народа и идеологии белорусского государства, развитием готовности к исполнению гражданского долга. Они включают в себя: организацию общественно-полезной деятельности студентов (благотворительные акции, аукционы идей, акции милосердия, помощь детским домам, волонтерскую деятельность, проведение недель Памяти и Славы, взаимодействие с ветеранским активом и воинскими подразделениями и др.); организацию совместной деятельности гражданско-патриотической направленности с молодежными общественными организациями; помощь ветеранам войны и труда; краеведческую деятельность (экскурсии, целевые прогулки, туристические подходы, семейные фото- и видеопроекты, работа в городских и университетском музеях); культурнопросветительскую деятельность (работа со СМИ, литературный клуб, исторический клуб, исторические диспуты, издание газет и журналов; выставки, встречи с общественными деятелями, белорусскими писателями, композиторами и др.) [5].

Во-вторых, комплексный подход к гражданско-патриотическому воспитанию студенческой молодежи предполагает комплексное использование информационных и практикоориентированных форм воспитательной работы, поскольку процессу формирования гражданско-патриотических качеств присущи две взаимосвязанные стороны: выработка определенной системы взглядов и убеждений, окрашенных соответствующими нравственными чувствами, и формирование устойчивых форм поведения, накопление практического опыта поведения. Гражданско-патриотическое воспитание представляет собой сложный социальнопедагогический комплекс. Оно само по себе комплексно. В содержательном и методическом отношении процесс воспитания гражданственности и патриотизма носит поэтапный характер и включает в себя: 1) стимулирование потребности учащихся в выработке у себя гражданско-патриотических чувств и качеств; 2) углубленное разъяснение школьникам сущности и нравственной значимости для каждого человека таких качеств, как гражданственность и патриотизм; 3) активизацию соответствующих эмоционально-чувственных переживаний и выработку взглядов и убеждений, составляющих основу гражданско-патриотического сознания; 4) формирование у учащихся опыта патриотического поведения, активной гражданской позиции и готовности к деятельному участию в жизни общества; 5) развитие и укрепление способностей к проявлению волевых усилий, связанных с гражданско-патриотическим поведением и деятельностью школьников.

Третьей специфической чертой комплексного подхода к осуществлению гражданскопатриотического воспитания студенческой молодежи является единство требований организаторов воспитательного процесса к признанию основных гражданских и патриотических ценностей и пониманию их применительно к себе и к другим представителям различных социальных групп. Патриотизм — категория нравственная. Нравы же регулируются извне: в стране — законами, в обществе — традициями, в семье — обычаями, в коллективе — нормами поведения, в личности — привычками. Они формируют стиль, качество, образ жизни человека, его жизненную позицию. Соблюдение нравов и есть основа патриотизма. Цель воспитания – перевести патриотизм из нравственного качества в моральное.

В этой связи, не умаляя значения педагогического подхода в формировании гражданско-патриотических знаний и взглядов, следует заметить, что в этом деле большую роль должен играть также социологический подход, который обеспечивает научное регулирование этим процессом на основе сравнительных характеристик, сравнительного анализа самого широкого круга общественных явлений. Но не только в этом заключается комплексный подход к гражданско-патриотическому воспитанию и определение его в качестве социологической проблемы. В гражданско-патриотическом воспитании больше, чем в каком-либо ином, проявляется целенаправленное, социально-стихийное влияние и воздействие на личность и коллектив. Нельзя нейтрализовать это влияние, так как оно происходит в силу закона социальной всепроникаемости идеологии и основных моральных категорий, составляющих содержание гражданственности и патриотизма. В то же время это влияние социально значимо, поскольку дополняет ограниченное педагогическими рамками целенаправленное педагогическое воздействие, то есть в значительной степени обеспечивает его всесторонность. Например, можно ругать СМИ с их пропагандой западных ценностей и потребительской идеологии, так называемую «улицу» с ее стихийным, зачастую тлетворным влиянием или обывателей с их позицией вечного нейтралитета – «моя хата с краю» др. Но полностью устранить эти влияния невозможно. И, кроме того, они помогают избежать «тепличности» воспитания. Социология призвана изучать подобные факторы и давать рекомендации по оптимизации их воздействия на гражданское сознание и поведение молодежи.

Достижение задач гражданского и патриотического воспитания должно осуществляться через взаимодействие учреждений образования, семьи и социума, что позволит сформировать у молодежи устойчивые представления о мире, обществе, государстве, о своей стране и ее культуре, об основных правах и обязанностях граждан суверенной республики, об их социальных связях и отношениях. Все это благодатная почва для стимулирования у детей и юношества интереса к отечественной истории, к своему народу, формирования уважительного отношения к труду, заботам, культурным и боевым подвигам старшего поколения. Важно поощрять стремление молодежи принимать посильное участие в событиях, происходящих в стране, в реализации молодежных инициатив и проектов социокультурной и охранно-оздоровительной направленности. Это поможет созданию своеобразного социально-педагогического пространства, в котором происходит совместная деятельность педагогов и учащихся, связанная с формированием ценностных представлений о патриотизме и гражданственности.

Приобретается опыт добросовестного участия в учебной деятельности, в жизни школы, родного города, опыт неукоснительного соблюдения правил и норм поведения в обществе, уважительного отношения к педагогам, родителям и другим взрослым, опыт оказания бескорыстной помощи нуждающимся, опыт заботы и бережного отношения к материальному и духовному достоянию своего народа. Только через активное вовлечение молодежи в общественную деятельность, в жизнь своего народа и сознательное участие в ней, через эмоциональное сопереживание своей личной причастности ко всем важнейшим процессам и событиям, происходящим в республике, можно добиться успеха в этом направлении. Особого внимания заслуживают различные виды детских и молодежных движений, участвуя в которых, учащиеся и студенты проникаются осознанием и пониманием гражданского долга перед Родиной, готовятся к службе в Вооруженных Силах Республики Беларусь, при необходимости готовы защищать Отчизну, воспитываются в духе уважения к государственным символам.

И, наконец, немаловажное значение имеет тот факт, что гражданско-патриотическое развитие представляет собой подсистему социального и нравственного развития личности, а гражданско-патриотическое воспитание — это подсистема идейно-нравственного и идеологического воспитания. В этой связи основой комплексного подхода к гражданско-патриотическому формированию личности студента в условиях высшей школы является перспективное планирование всей учебно-воспитательной работы вуза по идеологическому и идейно-нравственному воспитанию будущих специалистов.

Литература

- 1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. Минск : Нац. центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. 400 с.
- 2. Макаренко, А.С. Сочинения : в 7 т. / А.С. Макаренко. М. : Наука, 1958. Т. 5. 245 с.
- 3. Концепция патриотического воспитания граждан Республики Беларусь : одобрена Ученым советом по проблемам воспитания Национального института образования 25 ноября 2002 г., протокол № 5 // Пазашкольнае выхаванне. -2003. № 6. C. 3-9.
- 4. Петухов, В.М. Воспитание гражданственности средствами искусства / В.М. Петухов. Минск : НИО, $2003.-67~\rm c.$
- 5. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: одобрена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 14.12.2006 г. № 125 // Праблемы выхавання. 2007. № 2. С. 31–39.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 09.12.11

УДК 37.015.3:331.102.312-057.875

Творческая самореализация студентов в образовательной среде вуза: сущность и особенности

Н.Н. Зенько

В статье анализируются взгляды различных авторов по определению сущности понятий «самореализация» и «творческая самореализация» студентов, раскрывается их структура. Определяется и обосновывается актуальность и значимость самореализующейся личности как для современного общества, так и для себя самой. Поднимается вопрос о рассмотрении творческой самореализации студентов как субъективного опыта продуктивного проживания студенческой жизни как таковой. Ключевые слова: самореализация, творческая самореализация, самоактуализация, саморазвитие, студент, образовательная среда вуза, культурно-досуговая деятельность, социальная компетентность.

This article analyzes the opinions of various authors on the definition of the essence of the following concepts, i. e. "self-fulfillment" and "creative self-fulfillment" of students and reveals their structure. There is determined and justified the relevance and importance of a self-fulfilling individual for modern society and for oneself. The article touches upon the issue of creative self-fulfillment of students being a kind of subjective experience of student's life itself.

Keywords: self-fulfillment, creative self-fulfillment, self-actualization, self-development, student, higher educational establishment's environment, cultural and recreational activities, social competence.

Изменения в политике и обществе, экономике и социокультурной сфере конца XX в. привели к повышению роли человеческого фактора во всех областях до позиции активного субъекта своей жизнедеятельности. Приоритетным направлением системы образования становится воспитание «разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности» [1, с. 24]. В сложных экономических условиях человек, который нацелен на самопроявление и саморазвитие своих способностей, неуклонное расширение и пополнение знаний, творческое перестроение содержания своей деятельности в связи с требованиями времени, может считаться защищенным в социальном отношении. Следовательно, формирующаяся личность — не объект внешних воздействий и влияний, а субъект собственной самореализации.

Изучением особенностей самореализации личности занимались представители разных научных дисциплин: философы (Ж.П. Сартр, Н.А. Бердяев, Т.А. Ветошкина, Л.И. Антропова, Л.Н. Коган), социологи (Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев, В.Г. Харчев), психологи (А. Маслоу, К. Роджерс, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, И.С. Кон, В.И. Слободчиков), педагоги (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская). Все они рассматривали самые различные аспекты процесса самореализации. Несмотря на активный интерес к данному вопросу, до сих пор отсутствует единая точка зрения на определение сущности самого понятия, а также механизмов, содержательных характеристик средств и компонентов самореализации.

Впервые этот термин как синоним понятия «самоактуализация» ввел в науку немецкий ученый, психолог К. Гольдштейн для обозначения «ведущего для человека мотива реализовывать все свои потенциальные возможности» [2, с. 302]. Автор особо подчеркивает потребность каждой личности в выражении своих способностей и признании окружающими ее достижений. Педагогическая наука рассматривает самореализацию как «одну из целей педагогического процесса, заключающуюся в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности» [3, с. 253]. В таком понимании самореализация является результатом воспитания личности. Человек ощущает себя реализованным в жизни тогда, когда его личностные амбиции удовлетворены. Однако с точки зрения интересов общества важно, чтобы эти амбиции в своем проявлении не противоречили стереотипам, нормам и принципам существования социума, а полностью соответствовали им, поскольку личность с ярко выраженным асоциальным поведением также может считать себя реализованной.

Важность самореализации для каждого человека определяется рядом серьезных особенностей современного общества, а также наличием всеобщих проблем: от того, как личность себя реализует, зависит будущее многих. Так, по мнению академика Н.Н. Моисеева, глобальная экологическая катастрофа, перед угрозой которой сегодня стоит человечество, может быть предотвращена не с помощью каких бы то ни было технологий, а лишь благодаря изменению мировоззрения человека, его ценностных ориентаций, разумному использованию своих потенциальных возможностей, овладению навыками продуктивного самоизменения и самореализации [4, с. 4–7]. Исходя из такого понимания сути самореализации, сложно переоценить ее значение для развития современной социокультурной общности.

В настоящее время кардинальным образом меняется парадигма взаимодействия личности с собой, другими людьми, природой и обществом в целом. Расхожая фраза «Человек – царь природы» здесь не уместна. От «хозяйской» позиции человечество пришло к осознанию себя как части природы, которой оно не может распоряжаться, а должно находить способы бесконфликтного свободного взаимодействия с ней. Отношение к человеку как особому феномену, самореализующемуся и ответственному за свою судьбу и судьбу мира, хорошо описал Э.В. Галажинский: «...В стремлении к самореализации отражается диалектика человечества, его поступательного развития, достигающего, наконец, и такого уровня, когда далеко не стихийные, но до сих пор неотчетливые, стоящие за спиной общественного сознания тенденции развития начинают вдруг осознаваться не только узким кругом ученых. Это массовое первичное осознание возможности включения сущностных сил человека в эволюцию как на уровне отдельного человека (онтогенез), так и на уровне человечества (филогенез) и проявляет себя в феноменах стремления людей к самореализации, самоактуализации, саморазвитию как признакам наметившегося активного участия сознания людей в осуществлении эволюционного процесса» [5, с. 36]. Таким образом, с одной стороны, увеличивается степень ответственности отдельной личности за судьбу всего человечества, с другой – само человечество, озабоченное своим выживанием и развитием, рассматривает человека как самостоятельную ценность, придавая его потребностям и интересам первостепенную значимость и направляя особые усилия на предоставление оптимальных условий для его самореализации.

Нестабильность современного общества, неопределенность, характеризующая практически все сферы жизни, ощущение «непредсказуемого завтра» во многом затрудняют процесс самореализации. В связи с этим проблема субъективного (самостоятельного, осознанного, ответственного) выбора личности выходит на первый план. Эти изменения современности ставят человека перед необходимостью индивидуального решения сложнейших вопросов, связанных с поиском себя; определением своих возможностей, желаний и своего места в мире; выявлением своих «точек и направлений роста», т. е. вопросов, напрямую обусловленных необходимостью самореализации и формированием потребности в ней; умениями видеть, находить, создавать условия, способствующие переводу потребности в самореализации из потенциальной в актуальную; поиском пространства для самореализации.

Особая роль в этом принадлежит образовательному процессу вуза, поскольку именно студенческий возраст является сенситивным периодом для формирования многих психических функций и развития интеллектуальных возможностей человека. Анализ психологопедагогической литературы показывает, что эффективная самореализация студентов неотделима от их творческой деятельности, т. к. характерной особенностью молодежной среды является высокая степень восприимчивости к изменениям окружающей действительности и способность к ее преобразованию. «Творчество, – пишет Т.Н. Родевич, – это самосотворение себя и своего мира» [6, с. 54]. Таким образом, задача педагогов - создавать в учебновоспитательной деятельности такие условия, чтобы современный студент смог продуктивно реализовать себя во всех интересующих его видах деятельности.

Понятие творческой самореализации нельзя считать однозначным. Так, психолог Д.А. Леонтьев рассматривает ее как «одну из ведущих движущих сил развитой личности, побуждающих и направляющих ее деятельность» [7, с. 156]. Автор связывает проблему самореализации с вопросами о происхождении, сущности и характере творческих сил человека и возможности их деятельной организации. Л.А. Коростылева, считая творческую самореали88 Н.Н. Зенько

зацию необходимым атрибутом развития взрослого человека, определяет этот феномен как «осуществление возможностей развития "Я" посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми, социумом и миром в целом», делая акцент на наличии сильного побудительного мотива к самореализации [8, с. 52]. Интересна позиция Э.В. Галажинского, который полагает, что «стремление к творческой самореализации является проявлением истинной природы человека, которая не оставляет ему выбора» [4, с. 25]. В данном случае речь идет о созидательной самореализации, не приносящей ущерба ни личности, ни обществу.

В педагогической науке творческая самореализация рассматривается в трех аспектах: как творческая самореализация учителя в рамках педагогической деятельности (И.В. Золотухина, Т.Ф. Маслова, В.Н. Наумчик, Н.В. Кухарев); как творческая самореализация учащихся в процессе обучения в школе (В.И. Андреев, В.В. Садовая, Е.А. Никитина); как формирование готовности к профессиональной творческой самореализации будущего учителя (К.А. Кадетова, С.Н. Усова, О.Н. Пушкина). Однако в педагогике на сегодняшний день остается насущным вопрос о рассмотрении творческой самореализации студентов как субъективного опыта продуктивного проживания ими студенческой жизни как таковой, а также организация на этой основе таких педагогических условий, которые бы содействовали их максимальному раскрытию.

Поскольку творческая самореализация студентов отличается от творческой самореализации школьников и педагогов, то «очень важно, чтобы годы, "прожитые" в университете, осознавались как значимые, жизненно важные, являлись временем самореализации и приносили удовлетворение» [9, с. 11]. Практика же в большей степени свидетельствует о том, что современная система обучения в вузе направлена, прежде всего, на формирование знаний, умений, навыков и подготовку молодых людей к последующей жизни и будущей профессиональной деятельности. Учебно-воспитательный процесс университета предусматривает лишь подготовку студента к творческой самореализации, а не осуществление этой самореализации уже во время учебы в университете. Приобретение опыта творческой самореализации во время студенческой жизни задает траекторию развития профессиональных и личностных проявлений специалиста, формирует уверенность в собственных силах, веру в успешность будущей профессиональной деятельности и положительное эмоциональное ее восприятие в целом.

Раскрытие сущности самореализации требует также уточнения структуры данного понятия. Процесс самореализации, как и любой другой процесс, можно рассматривать с содержательной и функциональной сторон [10, с. 79-81]. Первый подход позволяет выделить два основных системно-структурных компонента: ценностный (личностные идеалы и ценности, нравственные притязания, целеустремленность и видение жизненной перспективы) и креативный (творчество как деятельность, креативность как личностное свойство). С точки зрения второго подхода, процесс самореализации должен быть осуществлен посредством ряда задач или функций: а) мотивационно-целевая (осознание личностью необходимости и потребности самореализации, активное целеполагание в этом процессе); б) эмоциональноволевая (позитивное эмоциональное отношение и волевая регуляция собственной активности в целях самореализации); в) операциональная (реализация принятых решений в области самореализации). Все эти компоненты наполняют процесс творческой самореализации личности студента и позволяют рассматривать ее как специфический вид интегративной личностной компетентности, т. е. качества, которое «опосредует все виды целенаправленной активности человека, позволяет ему действовать самостоятельно и ответственно, обеспечивает формирование продуктивного алгоритма жизнедеятельности и повышение ее эффективности» [11, с. 179–181].

Одним из основных вопросов, возникающих при изучении самореализации, является вопрос ее *детерминации*, где центральное место занимают смысловые образования. Особое место в этих образованиях принадлежит *смыслу жизни* как «более или менее осознанному переживанию результативности собственной жизни, которое выступает в качестве критерия оценивания и источника удовлетворенности или неудовлетворенности ею» [10, с. 81].

В.Т. Кабуш определяет человека как цель воспитания, где реализация себя «дает возможность учащимся задуматься над тем, что человек является таковым лишь в силу осмысления своей жизни, что смысл жизни нельзя дать человеку извне, он сам формулирует его, что каждый человек самоценен и его уникальность сопряжена с потребностью взаимодействовать с другими людьми». Исходя из вышесказанного, человек есть ценность для человека. «Все остальные ценности, - подчеркивает педагог, - называемые общечеловеческими, конкретизируют представление об этой центральной ценности или являются условиями ее существования» [12, с. 17].

Студенческая молодежь для самоутверждения, самореализации не всегда выбирает одобряемые обществом и благоприятные для саморазвития и самосовершенствования формы поведения. На фоне некоторых проявлений бездуховности современного общества, обесценивания общечеловеческих ценностей наблюдается смещение приоритетов самореализации студенческой молодежи на не всегда творческий, гуманистический, желаемый характер, отмечаются ее негативные, неадекватные и разрушительные проявления не только для общества, но и по отношению к самой личности. Распространяются такие негативные явления, как наркомания, алкоголизм, табакокурение, ранние и беспорядочные половые связи, юношеский суицид. Поэтому обеспечение процесса творческой самореализации студентов в образовательной среде вуза является одной из главнейших задач педагогической науки.

Творческая самореализация студентов связана с активной интеллектуальной, духовной деятельностью, со свободой как источником создания новой реальности. Студентам гуманитарных специальностей присущи широта познавательных интересов, эрудированность во многих проблемах культуры, истории, искусства. Они живут в мире «слов и образов», имеют богатый словарный запас, развитую фантазию и воображение, высокий уровень развития речи. Совокупность этих факторов, их рациональное использование в определенной степени может повысить эффективность и качество подготовки будущих специалистов. В связи с этим в организации учебной и досуговой деятельности студентов необходимо учитывать ряд условий, где образовательная среда должна:

- представлять собой не эпизодически проводимые мероприятия по включению студентов в разнообразные виды деятельности, а изначально рассматриваться как систематическая, непрерывная и планомерная работа по содействию реализации каждой личностью себя в пространстве вуза и социума;
- реализовывать, по возможности, цели обучения и воспитания во всем комплексе: давать новое актуальное и значимое знание, развивать профессиональные умения и навыки, формировать общечеловеческие ценности и качества:
- учитывать многогранность личности каждого студента и многообразие студенческой аудитории в целом, предоставляя возможность к удовлетворению и реализации своих потребностей, интересов, задатков и способностей в ненавязчивой, но увлекательной форме;
- ориентировать участников только на созидательную, общественно одобряемую и социально значимую деятельность, вызывая при этом состояние эмоционального и морального удовлетворения продуктом своего труда;
- через разнообразные формы взаимодействия обеспечивать возможность субъективного опыта непосредственного и опосредованного продуктивного проживания всеми участниками педагогического процесса студенческой жизни.

На первый взгляд, поставленная задача кажется неосуществимой. Однако использование инновационных форм работы со студенческой молодежью позволяет решить данную задачу через организацию выпуска студенческой факультетской газеты. Важность и социальную значимость периодической печати подтверждает тот факт, что, несмотря на длительный период существования и конкурентную борьбу, ее не смогли вытеснить ни радио, ни телевидение, ни Интернет. Возникнув как средство удовлетворения потребности людей в общении, на современном этапе студенческая газета обеспечивает межличностное – индивидуальное и коллективное – общение всех участников педагогического процесса. Пользоваться газетой как средством общения может любой грамотный человек, выступая при желании в роли ав90 Н.Н. Зенько

тора информации или ее получателя. Каким образом студенческая печать может содействовать творческой самореализации личности?

В этом смысле газету «Инсайт» факультета психологии и педагогики учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» можно рассматривать как специально организованную деятельность, цель которой — выявить потенциальные возможности личности, помочь субъективно осознать свое предназначение, а также результат этой деятельности. В процессе работы над выпуском каждого номера, сбором фактического материала «родились» художники-оформители, публицисты и журналисты, волонтеры, педагоги-практики, исследователи важных социально-педагогических проблем, информаторы и просто участники-активисты. Газета, являясь реальным продуктом, предоставляет возможность и преподавателям, и студентам публиковать насущные вопросы и проблемы, предложения и замечания. А такое ее специфичное качество, как универсальность, т. е. стремление отображать информацию различного содержания через все стороны жизни факультета, обеспечивает повышение ее привлекательности и вовлеченность всех участников в культурно-досуговую деятельность.

Вместе с тем, студенческая печать становится не только средством профессионального роста, формирования мнения личности и общественного мнения, раскрытия психоэмоциональных состояний, но и дает возможность их информирования и выражения. Газета выходит один раз в месяц. Такой порядок позволяет студентам без опоздания освещать события ушедшего месяца и рассказывать о предстоящем и актуальном.

Современная компьютерная техника и достаточный уровень владения студентами технической стороной вопроса позволяет из номера в номер улучшать качество передачи информации и его внешнее оформление: разработана форма подачи материала, дизайн, структура номера и тематика газеты, определен состав редакции: главный редактор и оформитель, корреспондент-обозреватель, выпускающий редактор. С целью выпуска качественного средства массовой информации итоговый обзор номера осуществляет преподаватель-консультант — грамотный специалист, который оказывает помощь в содержательном наполнении.

Весь материал делится на рубрики. Это позволяет соответствовать и учитывать многообразие всей аудитории, держать в поле зрения наиболее актуальные вопросы. Так, например, рубрика «Жемчужины педагогической мысли» освещает жизненный и профессиональный путь педагогов-классиков. Раздел «Рекомендуем посмотреть» учит студентов высказывать свое эмоциональное отношение к событиям кинокадра. Рубрика «Курсовые и дипломные работы: темы и проблемы» знакомит с тематикой курсовых и дипломных работ, правилами оформления литературы, а также книжными новинками библиотеки.

Участие студентов в выпуске газеты не только содействует творческой самореализации, но и повышает уровень компетентности в принятии решений, последовательном и ответственном осуществлении своих целей, формирует умение сотрудничать, работать, общаться, отдыхать с другими людьми, определять свои взаимоотношения с политическими и общественными организациями, развивает способности индивида к самоконтролю, самооценке, рефлексии. Выпуск студенческой газеты предполагает включение участников педагогического процесса в общественную жизнь университета, факультета и кафедры через написание статей, интервью, репортажей с места событий, заметок, отчетов, информаций, корреспонденций, комментариев, журналистских расследований, прогнозов.

Данная форма работы с учащейся и студенческой молодежью призвана решать максимально большее количество учебно-воспитательных задач: а) вооружить студентов соответствующим объемом разнообразных глубоких и прочных знаний, являющихся интеллектуальной основой формирования нравственных взглядов и убеждений, профессиональной культуры; б) воспитывать морально-эстетические и гражданские чувства, в которых выражается их эмоциональное отношение, отзывчивость на события общественной жизни факультета и общества; в) развивать необходимые умения и навыки активной самостоятельной мыслительной и практической деятельности: оценивать факты и явления окружающей жизни, выражать к ним свое отношение, высказывать свою точку зрения, аргументированно их защищать в жизненных ситуациях, адекватно реагировать на конфликтные ситуации; г) содействовать самоорганизации, саморазвитию, самоответственности и, как следствие, самореализации личности студента.

Реализация указанных задач осуществляется через:

- опубликование вспомогательной информации для повышения успеваемости студентов и активизации образовательного процесса (рубрики «Читальный зал предлагает», «Оформляйте правильно», «Внимание! Социально-педагогическая проблема»);
- написанные в увлекательной и доступной форме отчеты, анонсы и репортажи о прошедших и прогнозируемых мероприятиях («От сессии до сессии: из жизни нашего факультета», «Где и как провести зимние каникулы», «Медиум? Что это такое?»);
- аналитические статьи и материалы, направленные на повышение социальной активности студентов, всестороннего их участия в факультетских и общественных мероприятиях и акциях («Интересно и полезно знать», «К нам приехал цирк», «Новогоднее шествие продолжается», «Руки доброты протяни», «А ты записался в ряды волонтеров?»);
- народную мудрость, юмор, творческие работы студентов, стихи (рубрики «Поэтическая страничка», «Мудрость социума», «Давайте улыбнемся», «Притчи народов мира»);
- материалы информационно-развлекательного характера, способствующие ведению здорового образа жизни и организации культурного отдыха и досуга («Выше. Быстрее. Сильнее...», «Письмо к курящей девушке»);
- результаты социологических опросов, бесед и интервью студентов и сотрудников факультета о наиболее важных вопросах существования и развития университета, о жизни студентов в целом («Юбилейная дата», «Разговор с ученым», постоянная рубрика «Даты и события...», «А много ли нас курит?»).

Таким образом, как мощное средство воспитания, студенческая газета должна быть направлена на содействие процессу творческой самореализации, формирование уверенного поведения, при котором навыки в сфере отношений с людьми и социумом в целом автоматизируются и дают возможность гибко менять стратегию и планы своего поведения в зависимости от сложившейся ситуации. Рассматривая творческую самореализацию студентов в образовательной среде вуза, следует отметить ряд обстоятельств: а) самореализация предполагает актуализацию осознания потенциальных возможностей личности, «развертывание» ее сущностных сил в эволюции онтогенеза и филогенеза; б) самореализация может носить полярный характер: от продуктивной созидательной активности во благо общества до разрушительных проявлений по отношению к самой личности; в) самореализация — это всегда двусторонний процесс, поскольку мало, если личность просто реализует себя, важно, чтобы она получала признание и одобрение со стороны социума; г) становление самореализации личности студента проходит через включение ее в специально организованные ею же самой виды социально значимой и одобряемой деятельности.

Литература

- 1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г., № 243-3. Минск : Амалфея, 2011. 496 с.
- 2. Большая энциклопедия : в 62 т. / редкол. : С.А. Кондратов (гл. ред.) [и др.]. Т. 43 : Руссо Свентоховский. М. : ТЕРРА, 2006. 592 с.
- 3. Педагогический энциклопедический словарь / М.М. Безруких [и др.] ; под общ. ред. Б.М. Бим-Бада. М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
- 4. Моисеев, Н.Н. Человек и ноосфера / Н.Н. Моисеев. М. : Молодая гвардия, 1990. 351 с.
- 5. Галажинский, Э.В. Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Э.В. Галажинский. Томск, 2002. 320 л.
- 6. Родевич, Т.Н. Самореализация личности как компонент формирования самосознания / Т.Н. Родевич // Адукацыя і выхаванне. 2003. № 1. С. 53–56.

92 Н.Н. Зенько

- 7. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М. : Смысл, 1997. С. 156–175.
- 8. Коростылева, Л.А. Проблема самореализации личности : брачно-семейные отношения / Л.А. Коростылева. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. 292 с.
- 9. Шелкунова, О.В. Творческая самореализация студентов в учебном процессе вуза : автореф. . . . дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В. Шелкунова. Иркутск, 2005. 18 с.
- 10. Селезнева, Е.В. Смысловые детерминанты самореализации / Е.В. Селезнева // Мир психологии. -2010. № 4. С. 78—91.
- 11. Селезнева, Е.В. Самоактуализация как интегративная личностная компетентность / Е.В. Селезнева // Мир психологии. -2011. N = 1. C. 179 192.
- 12. Кабуш, В.Т. Человек как цель, субъект и результат воспитания / В.Т. Кабуш // Адукацыя і выхаванне. -2012. -№ 10. C. 15–20.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 19.12.12

УДК 371.011

Понятие чести и чувство личного достоинства как важнейшие социальные ценности

Ф.В. КАДОЛ

Педагогическая наука и образовательная практика все большее значение придают гуманистическим ценностям, общечеловеческим моральным нормам и принципам, развитию автономности и ответственности, социальной и личностной значимости растущего человека. Внимание обращается на реализацию его индивидуального потенциала, права на разностороннее развитие природных задатков и способностей, создание предпосылок для утверждения себя как личности среди других людей и самореализации. В статье рассмотрены научная актуальность и социальная значимость понятия чести и чувства личного достоинства.

Ключевые слова: честь и достоинство личности, понятие чести, чувство личного достоинства, социальные ценности, компетенции, учащиеся, студенты.

Pedagogical science and educational practice increase the importance of human values, universal moral norms and principles, the development of autonomy and responsibility, social and personal significance of a growing person. Special attention is drawn to the realization of one's individual potential, the right to diversify one's natural instincts and abilities, to create preconditions for approval of oneself as an individual among other people and self-realization. The article considers the scientific relevance and social significance of the concept of honor and personal dignity.

Keywords: honour and personal dignity, concept of honour, personal dignity, social values, competences, pupils, students.

Совершенствование современной системы общего среднего и высшего образования касается тех изменений, которые происходят в сфере экономики, политики, культуры, философии, психологии и этики. В частности, нравственное воспитание учащейся и студенческой молодежи не может оставаться в стороне от социальных и духовных изменений в обществе, не рискуя утратить свои формирующие функции в личностном развитии учащихся. Прежняя, односторонняя установка на воспитание нравственных качеств учащихся, отражающих лишь требования к их будущим профессионально-экономическим и коммуникативным отношениям, несмотря на их безусловную значимость, не исчерпывает всего объема требований к современному человеку, его морально-этической воспитанности.

В современной высшей школе большое значение придается подготовке компетентностного специалиста. В частности, в «Кодексе Республики Беларусь об образовании» отмечается, что «образовательные стандарты высшего образования... устанавливают требования к содержанию профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием, компетентности специалиста с высшим образованием» [1, с. 238]. В этой связи возникает проблема уточнения сущности и содержания компетенций, которыми необходимо овладеть обучающимся различных типов учреждений образования.

В психолого-педагогической науке компетентность определяется как «мотивированная способность» (Дж. Равен). Известный российский педагог А.В. Хуторской рассматривает компетентность как результат овладения человеком профессиональными знаниями и практическими навыками, технологической грамотностью, способностью к творческой самореализации, социальной мобильностью, высокой степенью адаптации к изменяющимся условиям трудовой деятельности [10].

Профессор О.Л. Жук выделяет три основных группы компетенций: академические, включающие знания и умения по изучаемым дисциплинам, готовность к совершению сложных мыслительных действий (принятие решений, прогнозирование, моделирование и др.), способность самостоятельно учиться, умения добывать и управлять знаниями; социальноличностные, обеспечивающие культурно-ценностные ориентации личности, принятие обще-

94 Ф.В. Кадол

человеческих, идеологических, нравственных ценностей и норм общества и государства и готовность следовать им; профессиональные, которые состоят из обобщенных знаний и умений формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать проекты и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности [4, с. 32].

Развитие у студентов названных компетенций обеспечивает конечный интегрированный результат образования — сформированность у выпускника социально-профессиональной компетентности. Как отмечает О.Л. Жук, цели и задачи социально-гуманитарной подготовки студентов выражаются через ключевые социально-личностные компетенции, которые направлены на формирование у студентов гражданственности и патриотизма; совершенствование нравственных, интеллектуальных и физических качеств личности; развитие социально-профессионального мышления и культуры социальной коммуникации, мобильности и способности выпускника к адаптации в изменяющихся социально-экономических условиях.

Российский профессор И.А. Зимняя разделяет ключевые компетенции выпускника общего среднего или высшего образования на три основных вида. А именно: относящиеся к самому человеку, его взаимодействию с окружающей средой и социумом, характеризующие его отношение к деятельности. Каждый из этих видов компетенций нуждается в конкретном содержательном наполнении. В особенности это касается социально личностных компетенций, на значимость и содержание которых меньше всего обращается внимание, но без которых трудно представить успешную деятельность современного специалиста [5].

Всестороннее изучение данной проблемы показывает, что одним из содержательных компонентов социально личностных компетенций является понятие чести и чувство личного достоинства. И хотя эти социальные ценности имеют давнюю историю, однако и в настоящее время они во многом определяют деловую и нравственную репутацию современного специалиста. Именно они позволяют учащимся и студентам научиться жить и работать, соблюдая нравственные и правовые нормы, в условиях предоставленных им прав и возложенных на них обязанностей. В этой связи возникает проблема совершенствования системы нравственного воспитания учащейся и студенческой молодежи, важнейшим содержательным компонентом которой является понятие чести и чувство личного достоинства.

Весьма убедительным фактом о первостепенной значимости развития чести и достоинства человека как важнейших атрибутов нравственной ответственности личности говорят причины не так далекой чернобыльской катастрофы. Однако такие события, в особенности их морально-психологические причины, не имеют срока давности. Многие видные ученые и государственные деятели отмечают, что атомная энергетика с некоторой неизбежностью шла к такому тяжелому событию, как и многочисленные технические катастрофы в развитых странах мира, в том числе и странах постсоветского пространства, происходящие в последние десятилетия. В частности, касаясь такой проблемы, известный физик, академик В.А. Легасов с горечью написал: «Мы ни с чем не справимся, если не восстановим нравственного отношения к работе». По мнению выдающегося ученого, «в советские времена люди, создавшие тогда технику, были воспитаны на величайших гуманитарных идеях. На прекрасной литературе. На высоком искусстве. На прекрасном и правильном нравственном чувстве. И на яркой политической идее построения нового общества, на той идее, что это общество является самым передовым. Это высокое нравственное чувство было заложено во всем: в отношении друг с другом, отношении к человеку, к технике, своим обязанностям. Все это было заложено в воспитании тех людей. А техника была для них лишь способом выражения нравственных качеств, заложенных в них. Они выражали свою мораль в технике. Относились к создаваемой и эксплуатируемой технике так, как их учили относиться ко всему в жизни Пушкин, Толстой, Чехов. А вот в следующих поколениях, пришедших на смену, многие инженеры стоят на плечах "технарей", видят только техническую сторону дела. Но если кто-то воспитан на технических идеях, он может лишь тиражировать технику, совершенствовать ее, но не может создавать нечто качественно новое, ответственное.

Мне кажется, что общим ключом ко всему происходящему является то, что долгое время игнорировалась роль нравственного начала – роль истории, нашей культуры, а ведь все это одна цепочка. Все это, собственно, и привело к тому, что часть людей на своих по-

стах могла поступать недостаточно ответственно. Но даже один, плохо работая, создает в цепочке слабое место, и она рвется» [8, с. 3]. Касаясь руководителей Чернобыльской АЭС, В.А. Легасов подчеркнул, что «низкий технический уровень, низкий уровень ответственности этих людей – это не причина, а следствие. Следствие их низкого нравственного уровня». В контексте рассматриваемых нами социальных ценностей Чернобыльская катастрофа – это следствие низкого уровня профессиональной чести и личной ответственности технического персонала, многие из которого имели высшее инженерное образование.

В процессе воспитания у обучающихся понятия чести и чувства личного достоинства следует уяснить нравственную значимость и специфические особенности рассматриваемых нами качеств в иерархии личностных приоритетов современного школьника. В этой связи педагогам учреждений общего среднего и высшего образования следует располагать информацией для ответов на следующие вопросы: каково место чести и личного достоинства растущего человека в системе его моральных отношений; каковы важнейшие критерии и уровни их проявления в сознании и поведении учащихся и студентов; в чем специфика и что общего в нравственной сущности этих основополагающих или, как будет показано, базисно-интегрированных качеств человека? Поставленные выше вопросы, как правило, возникают у школьников, когда в случае необходимости нужно понять, что же такое честь и достоинство личности.

Отвечая на эти вопросы, субъектам современного образовательного процесса важно уяснить приоритет воспитанности школьника над его обученностью. Проблема состоит в том, что следует не просто провозгласить воспитание достойной личности главной заботой государства и работой учреждений общего среднего и высшего образования, а оценивать качество учебной и воспитательной работы по результатам социальной компетентности и нравственной воспитанности обучающихся. Жизнь подтверждает первоначальную значимость для отдельного человека и общества в целом внутреннего стремления личности согласовывать свое поведение с нравственными ценностями и принципами, среди которых честь и достоинство личности являются основополагающими. Подобная нравственная ориентация личности должна быть обязательно заложена в детском и закреплена в юношеском возрасте. Если у молодого человека не сформировалась привычка подчиняться ведущим духовнонравственным ценностям, то, став взрослым, он не может подчиняться самому себе. Не случайно многие люди в зрелом возрасте повелевают себе, но не в состоянии повиноваться себе, осуществлять саморегуляцию своего поведения.

Весьма актуальной становится проблема выбора содержания, форм и методов организации воспитательного процесса. Важность ее постановки и последующее решение обусловливается тем, что современное общественное мнение снизило внимание к идейнонравственным, морально-этическим и эстетическим факторам развития человека. Поэты, певцы и артисты стали больше или даже только развлекать и почти совсем перестали воспитывать. Все это негативно сказывается на уяснении и реализации идеалосообразных целей воспитания. Возникает необходимость более целенаправленно культивировать в сознании и поведении учащейся и студенческой молодежи универсальные ценности, придающие человеку нравственную устойчивость и позволяющие избежать формального характера школьного и общественного воспитания. Одной из таких ценностей является понятие чести и чувство человеческого достоинства.

Социальную значимость развития чести и достоинства личности обозначил самый известный старец на Руси Иоанн Крестьянкин. Свое последнее послание он завершил словами: «Нужно молиться, работать, блюсти честь и достоинство, и тогда Россия не угаснет». Именно они «больше всего возвышают человека», наполняют конкретным духовно-нравственным содержанием педагогический процесс, а также придают практическим действиям человека «высшее благородство». Об этом было убедительно сказано на Православных Рождественских чтениях Экзархом Минским и Слуцким Филаретом. Он назвал честь и достоинство цементирующей основой развития личности [9, с. 5]. В русле содержания чести и достоинства человека Владыко Филарет дал комментарий духовно-нравственному содержанию молитвы Господней «Отче наш». Из ее содержания легко понять, что большинство установок и просьб

96 Ф.В. Кадол

этой основополагающей молитвы направлены на укрепление положительной репутации человека, его нравственной самооценки и духовное самовозвышение. А эти понятия являются ничем иным, как честью и духовно-нравственным достоинством человека. Все это говорит о важности и необходимости дальнейшего уточнения понятий честь и личное достоинство учащихся с точки зрения морально-этических ценностей современного человека.

Следует подчеркнуть, что честь и личное достоинство входят в систему сущностных понятий нравственности и отражают содержание одного из важнейших видов моральных отношений человека — его отношение к самому себе как социально значимому существу. В их нравственном содержании проявляется знание себя и отношение к себе, преломленные через отношение к себе со стороны других людей. Именно эти два характерных признака «знание себя и отношение к себе», формирующиеся в процессе самопознания и самооценки и под влиянием мнения значимых для учащихся других людей, характеризуют честь и личное достоинство как особый тип субъект-субъектных моральных отношений. Это и отличает их от таких субъект-объектных отношений человека, как его отношения к труду, своей Родине и государству, его идеологии и политике, окружающим людям. Во внутреннем плане честь и личное достоинство — это равнодействующая того, что думает о себе ученик сам и что думают о нем другие.

Честь и достоинство личности как сложные сущностные характеристики нравственной воспитанности человека включают целый блок частных моральных проявлений и тем самым интегрируют в себе систему родственных личностных ценностей. Учитывая это, честь и личное достоинство следует отнести к базисно-интегрированным качествам личности (гр. basis — основание, первооснова, фундамент, лат. integrare — восстанавливать, восполнять, объединять части в одно целое). Такой термин, на наш взгляд, наиболее полно отражает классификационную принадлежность рассматриваемых нравственных категорий. Его концептуальная значимость обусловлена тем, что в отечественной и зарубежной психологопедагогической науке возникло направление изучения структуры личности как совокупности базисных черт и качеств, которые по своему содержанию имеют интегрированный характер. Этот эпитет, с одной стороны, подчеркивает принадлежность чести и личного достоинства к базисно-образующим видам нравственных отношений человека, а с другой — указывает на системно-обобщающий характер их нравственного содержания.

Базисный характер чести и личного достоинства определяется тем, что вместе с такими понятиями, как патриотизм, трудолюбие, гуманизм и коллективизм, они отражают сущность основополагающих моральных отношений, существующих в обществе. Нравственная воспитанность учащихся как раз и определяется степенью сформированности и позитивной направленности базисных моральных отношений. Имеется в виду отношение человека к своей Родине, труду, другим людям и самому себе. Следует также подчеркнуть, что закрепившиеся базисные моральные отношения человека проявляются в наличии у него определенных нравственных принципов и соответствующих им личностных качеств, между которыми существует следующая взаимосвязь: базисное личностное качество является результатом осмысления и реализации в повседневной практике конкретного нравственного принципа. Не случайно нравственные понятия «гражданственность», «патриотизм», «трудолюбие», «гуманизм», «коллективизм», «честь» и «достоинство» употребляются для определения ведущих моральных принципов и аналогичных им базисных качеств личности. Все они, по мнению современных педагогов, являются обязательными, необходимыми, «без воспитания которых нет нравственности».

Наличие базисных нравственных качеств чрезвычайно важно для каждого человека, поэтому их формированию у школьников следует уделять первостепенное значение. Более того, основная работа в школе по нравственному воспитанию учащихся должна концентрироваться на развитии этих качеств. Другие же, частные нравственные черты и качества будут проявляться у растущего человека, если ему присущи устойчивые базисные моральные отношения (положительное отношение к Родине, учебе и трудовой деятельности, другим людям и самому себе), соответствующие моральные принципы, базисные моральные чувства и качества. Анализ образовательной практики убеждает, что концентрация педагогических усилий на формировании базисных нравственных качеств учащихся оправдана. Подобный подход к нравственному воспитанию учащихся принято называть доминантным (от лат. dominantis — господствующий), так как нравственная воспитанность растущего человека подразумевает обретение базисных личностных качеств. Именно они, а не частные или случайные моральные проявления, характеризуют соответствующую направленность нравственного сознания и поведения учащихся. Как уже было сказано, ведущими или базисными моральными качествами являются честь и достоинство личности. Поэтому их целенаправленное формирование следует рассматривать как один из путей реализации доминантного подхода к решению проблем нравственного воспитания современных школьников.

Все базисные качества являются довольно сложными образованиями и поэтому, наряду с базисным, носят еще интегрированный характер. Например, гуманизм включает такие частные моральные качества, как доброта, вежливость, доброжелательность, отзывчивость и др. Интегрированный характер трудолюбия предполагает положительное отношение к труду, собранность, взаимопомощь, требовательность к себе. Наиболее существенными составными элементами чести и личного достоинства являются честность, самолюбие, самоуважение, скромность, гордость. В частности, И. Кант рассматривал гордость как «большую степень сознания собственного достоинства». Высокомерие же, по мнению выдающегося философа, нельзя назвать благородным качеством, так как оно «свидетельствует о неправильном и преувеличенном мнении о себе». Честь и личное достоинство также предполагают нацеленность растущего человека на достижение максимально возможных успехов в учебе и жизни, стремление к адекватной самооценке, признание социальной значимости других, высокую нравственную требовательность, объективность и принципиальность в нравственной оценке самого себя и других людей.

Многие частные моральные качества являются составным элементом двух или нескольких базисно-интегрированных образований, что не исключает наличие у последних наиболее типичных моральных свойств и качеств. Вместе с тем честь и личное достоинство, в отличие от других нравственных качеств, являются системно-обобщающими понятиями. Чувство чести и личного достоинства – результат закрепившегося позитивного отношения к себе. Не случайно в общественном сознании они рассматриваются с точки зрения социальной значимости и нравственной воспитанности личности, а в индивидуальном самосознании выступают как результат синтезированной самооценки конкретным индивидом своей жизнедеятельности. Честь и личное достоинство находятся как бы на вершине всей системы личностных качеств, как бы венчают весь процесс нравственного воспитания учащихся и, как уже отмечалось, являются его итоговым критерием. В этом смысле честь и личное достоинство - результат воспитания у учащихся патриотизма и культуры межнациональных отношений, гуманизма и трудолюбия, дисциплинированности и культуры поведения, а также успешной учебной, трудовой, спортивно-оздоровительной, морально-познавательной и нравственно-практической деятельности. Именно поэтому их вполне закономерно отнести к важнейшим социальным компетенциям или нравственным ценностям современного человека.

Чувство самоуважения, понятие чести и чувство личного достоинства не возникают на пустом месте, если растущему человеку не удается проявить себя в деле, одном или лучше нескольких видах деятельности, обнаружить и развить свои нравственные и эстетические качества, физическое совершенство и здоровый образ жизни, трудовые умения и навыки. Осознание своего нравственного «Я» содержит целостное эмоционально-ценностное отношение личности к себе, отражающее социальные и личные ценности человека. Поэтому исходным моментом формирования чести и личного достоинства является включение учащихся не в какой-то один специфический для данного качества вид деятельности, а в их многообразие, с ориентацией учащихся на наиболее полное социальное и личностное самовыражение в организуемой деятельности, проявление своих лучших личностных качеств, наполнение их нравственным смыслом. В этом состоит одна из задач совершенствования системы нравственного воспитания учащейся и студенческой молодежи в условиях функционирования учреждений общего среднего и высшего образования.

98 Ф.В. Кадол

Литература

- 1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. 400 с.
- 2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. Праблемы выхавання. 2007. № 2. \mathbb{C} . 3–19.
- 3. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011–2015 годы. Выхаванне і дадатковая адукацыя. 2011. № 6. С. 3–17.
- 4. Жук, О.Л. Компетентностный подход в стандартах высшего образования // Научнометодические инновации в высшей школе / под ред. проф. А.В. Макарова. Минск : РИВШ, $2008.-186\ c.$
- 5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции новая парадигма образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
- 6. Кабуш, В.Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика / В.Т. Кабуш. Минск: АПО, 2001. 332 с.
- 7. Кадол, Ф.В. Честь и личное достоинство старших школьников / Ф.В. Кадол. Гомель : УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2002. 285 с.
- 8. Легасов, В.А. Мы ни с чем не справимся, если не восстановим нравственного отношения к работе / В.А. Легасов // Гомельская праўда. 29 нояб. 1994 г. С. 3.
- 9. Филарет, Митрополит Минский и Слуцкий, Патриарший экзарх всея Беларуси. Воспитание личности и современное общество / Филарет, Митрополит Минский и Слуцкий // Праблемы выхавання. № 2.-2006.-C.5-9.
- 10. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А.В. Хуторской. СПб. : Питер, 2001.-532 с.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 07.12.12

УДК 378.147:811

Теоретическая модель акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков

Д.М. Кошман

В статье рассматривается теоретическая модель акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков. Выявлены сущностные характеристики, структура, функции и уровни сформированности акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков. Ключевые слова: акмеологическая компетентность, самосовершенствование, самовоспитание, акме, профессионализм, профессионально значимые знания и умения.

The article deals with the theoretical model of acmeological competence of students of foreign languages faculty. The essence and structure, functions and levels of formed acmeological competence of students of foreign languages faculty have been described in this article.

Keywords: acmeological competence, self-improvement, self-education, acme, professionalism, professionally relevant knowledge and skills.

Эффективность профессионального образования зависит от того, в какой мере оно ориентировано на развитие творческой инициативы, коммуникативных навыков, конкурентоспособности, самостоятельности и мобильности выпускников вузов. В связи с этим в белорусском образовании особое значение придается компетентностному подходу. Он подразумевает не только освоение знаний, умений и навыков, которые пригодятся молодому специалисту, но и формирование мотивационного, этического, поведенческого и психологического компонентов профессиональной подготовки. Новые потребности подготовки учителя в системе высшего педагогического образования поставили на повестку дня изучение механизмов саморазвития учителя, его самоактуализации, поскольку развитие и образование личности не заканчивается при получении диплома о высшем образовании, а, возможно, только начинается. Молодой специалист, выходящий из стен вуза, должен не только овладеть основами профессиональной деятельности, но и быть ориентированным всей системой вузовской подготовки на достижение вершин профессионального мастерства, т. е. своего «акме». Поэтому перед вузом стоит задача дать установку, знания, сформировать умения и навыки будущего специалиста, необходимые для самореализации, самосовершенствования, достижения вершин профессионализма, то есть сформировать акмеологическую компетентность будущего педагога. Студенты факультета иностранных языков – это, в первую очередь, будущие педагоги, учителя, профессионалы. В требованиях образовательного стандарта к выпускникам говорится о том, что они должны осуществлять процесс профессионального самообразования, уметь работать самостоятельно и повышать свой профессиональный уровень, обладать способностью саморазвития и самосовершенствования [1].

Г.И. Хозяинов писал о том, что «профессионализм человека предполагает достижение высокого результата. В связи с этим закономерно возникает вопрос: какие стороны личности, какие аспекты деятельности могут обеспечить успех? Чем раньше узнает об этом человек, выбравший для себя профессию и начавший подготовку к самореализации в ней, тем осознаннее будет его продвижение к вершинам профессионализма» [2, с. 17]. В связи с этим в последние годы стали появляться такие понятия, как акмеологическая позиция будущего учителя, акмеологическая грамотность будущего педагога.

«Акмеологическая позиция будущего учителя – сложная, наиболее устойчивая, интегративная система отношений к тем или иным сторонам действительности, проявляющаяся в поведении, действиях и поступках; рассматривается как система отношений, обеспечивающая ориентацию будущего педагога на достижение вершин в профессиональной деятельности» [3, с. 7].

Сущность понятия «акмеологическая грамотность будущего педагога» понимается автором как овладение системой теоретико-методологических и технологических знаний, основ акмеологии, умений и навыков по их функциональному применению в инновационной образовательной практике, обеспечивающих ценностную акмеологическую ориентацию в профессиональной деятельности и опытно-экспериментальной работе [4, с. 23].

В последнее десятилетие понятие «акмеологическая компетентность» разрабатывалось в русле психологии. Эта категория, которая была предложена А.К. Марковой, в общем виде представляет собой когнитивный компонент системы профессионализма акмеолога, сферу его профессионального видения. Она включает акмеологические знания о путях, принципах и закономерностях прогрессивного развития зрелой личности и ее профессионализма [5].

С.В. Макаров, рассматривая акмеологическую компетентность кадров управления как систему, говорил, что «акмеологическая компетентность как система представляет собой единство мотивационно-личностного, когнитивного и операционального компонентов. Их взаимосвязи и взаимозависимости образуют иерархическую структуру, в основании которой лежит осведомленность в акмеологическом знании, которое вместе с акмеологической мотивацией и акмеологическими способностями обусловливает готовность к саморазвитию и высокий уровень самопознания и саморегуляции. Подобная структура и обеспечивает успешность решения проблемных ситуаций самоактуализации, самосовершенствования и самореализации» [6, с. 8].

Под акмеологической компетентностью студентов факультета иностранных языков мы понимаем часть общей профессионально-педагогической компетентности, которая отражает динамическое единство акмеологической направленности личности (акмеологические мотивы и потребности, знания, интересы, ценности, способности) и акмеологических способов педагогической мыследеятельности, позволяющих осуществлять эффективное профессионально-личностное развитие в социокультурной среде и образовательной практике.

Место и значение данного вида профессиональной компетентности видится нам в разработке стратегии и тактики оптимального достижения каждым будущим педагогом персонального «акме». В процессе вузовского обучения осуществляется постижение студентами основ педагогической акмеологии, формируется потребностно-мотивационная сфера личности будущего учителя иностранного языка в профессионально-личностном развитии, происходит освоение базовых компонентов педагогической профессии и актуализация креативнотворческой деятельности, связанной с построением позиции Я – профессионал. Необходимо вооружить студентов системой знаний о становлении и развитии педагогического профессионализма, его «акме»; систематизировать основные теоретико-методологические положения, раскрывающие сущность, структуру и содержание педагогического профессионализма и путей достижения его вершин; сформировать профессионально-педагогические умения и навыки, связанные с проектированием индивидуальной профессиональной трассы педагога; создать основы творческого потенциала педагога; сформировать профессионально важные личностные качества педагога; акмеологизировать квазипрофессиональную и профессиональную деятельность будущих педагогов; осуществить становление методологических основ культуры педагогического мышления и деятельности будущего учителя; освоить методологию педагогического проектирования индивидуального развития субъектов профессиональной деятельности. Если знания, значения имеют общественную, социальную природу, то ценностные ориентации и смыслы индивидуальны, что отличает компетентность от простой грамотности. В системе вузовского образования акмеологическая компетентность входит в состав профессиональной компетентности, а также тесно взаимосвязана с академической и социально-личностной компетентностями.

Научно-педагогические исследования в области компетентностного профессионально-ориентированного образования, а также онтология профессионально-личностного развития человека являются базовым основанием для построения теоретической модели акмеологической компетентности и определения ее структуры. На основе этих исследований и исходя из сущности профессионально-личностного развития педагога в образовательной ситуации, акмеологическая компетентность состоит из следующих структурных компонентов: по-

требностно-мотивационного (потребности и мотивы, связанные с профессиональноличностным развитием, самосовершенствованием будущего педагога); когнитивного (личностные, профессионально важные и акмеологические знания, качества, свойства и способности, связанные с оптимальным достижением персонального «акме»); ценностно-смыслового (ценности и смыслы профессионально-личностного развития будущего педагога); мыследеятельностного (акмеологическое сознание и мышление будущего педагога); профессионально-деятельностного (способы проектирования и реализации акмеологической деятельности будущего педагога); социально-кооперативного (востребованность и развитие профессионализма личности и деятельности, со-бытийная общность педагогов) и рефлексивноуправленческого (способы рефлексивной деятельности, связанные с управлением профессионально-личностного развития будущего педагога). Данные компоненты находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Их реализация осуществляется в зависимости от этапа персональной акмеограммы будущего педагога и определятся закономерностями ее разработки и реализации в персональной и совместной деятельности на основе мыслекоммуникации. Этим же обусловливается и их этапность становления и развития у будущего учителя иностранного языка, где системообразующим компонентом выступает мыследеятельностный, в аспекте рефлексивного составного элемента.

К основным *функциям* акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков можно отнести следующие:

- побудительно-стимулирующая функция состоит в том, что акмеологическая компетентность способствует и побуждает к осознанию и развитию мотивационной сферы студентов факультета иностранных языков в осуществлении акмеологической деятельности в процессе профессионального становления и саморазвития. Активное осуществление акмеологической деятельности стимулирует будущих профессионалов к реализации своего творческого потенциала, развитию профессионально-личностных качеств, приобретению свойств и качеств Я-профессионала;
- *познавательная функция* заключается в том, что осуществление акмеологической деятельности постоянно требует научно-методологического и методического обоснования. Таким образом, существенную роль для студентов приобретает система профессиональных и личностно важных знаний, которая отражает закономерности профессионально-личностного развития. Затем необходимо знание о самой акмеологической деятельности, ее методологии, теории, технологии и ресурсном обеспечении. Данная функция также активизирует самообразовательную деятельность студентов в реальном педагогическом процессе;
- нормативно-регулятивная функция состоит в том, что в процессе вузовского обучения будущие учителя иностранного языка усваивают нормы, ценности и смыслы профессиональной деятельности в соответствии с требованиями образовательного стандарта и содержания учебных программ, а также регулирует их реализацию в процессе квазипрофессиональной деятельности в учебной и производственной образовательной ситуации;
- креативно-творческая функция акмеологической компетентности выражается в развитии креативности и творческого потенциала личности студента, направлена на проявление и реализацию будущим педагогом своей индивидуальности в моделировании и проектировании своего профессионально-личностного развития, ведущего к оптимальному достижению персонального «акме»;
- развивающая функция акмеологической компетентности состоит в развитии (изменении, структурном усложнении, качественно-количественном преобразовании) профессионально-личностных качеств будущего учителя, а также его акмеологического сознания и мышления. Отметим, что характер развития является социально обусловленным и управляемым. Здесь реализуется развивающая деятельность студентов на основе рефлексии. Осуществляется систематический самоанализ студентами своего уровня акмеологической компетентности, разработка на основе результатов самоанализа акмеограмм, путей самосовершенствования в профессиональной сфере и достижение более высокого уровня акмеологической компетентности.

Как любое педагогическое явление, акмеологическая компетентность имеет различные *типы*. В нашем исследовании мы выделяем три типа акмеологической компетентности:

допрофессиональный, вузовский и производственный (педагогический). В данной статье речь идет о вузовском типе. Вузовский тип акмеологической компетентности будущего учителя иностранного языка имеет три уровня сформированности: стихийно-эмпирический, нормативный и продуктивный, на которых соответственно проявляются в разной степени ее структурные компоненты. Данные уровни отражают ее динамику в процессе становления в вузовском обучении и развития в квазипрофессиональной деятельности в образовательном процессе. Важнейшим и основополагающим для процесса подготовки будущего педагога в вузе выступает нормативный уровень, который отражает культурные нормы всех компонентов акмеологической компетентности и свидетельствует о том, что будущий педагог может самостоятельно проектировать, осуществлять и рефлексировать реализацию персональной акмеограммы в процессе учебной деятельности и практической работы в школе. Рассмотрим сущностные характеристики уровней сформированности акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков более подробно.

Студенты практически не владеют способами рефлексивной деятельности и не способны адекватно анализировать стандартные ситуации и схемы самосовершенствования в профессиональные задачи базового уровня. Будущие педагоги не владеют механизмами саморазвития и самоактуализации.

Нормативный уровень сформированности акмеологической компетентности определяется достаточной степенью развитости всех ее структурных компонентов в соответствии с культурной нормой, имеющейся в педагогическом пространстве. На данном уровне довольно хорошо развита мотивационно-потребностная сфера будущего профессионала. Присутствует акмеологическая направленность личности будущего педагога, четко прослеживается педагогическая позиция и профессиональное самоопределение. Студенты с нормативным уровнем сформированности акмеологической компетентности характеризуются довольно выраженной способностью к совершению универсальных (инвариантных) и акмеологических мыслительных действий, а также универсальных методологических и исследовательских, акмеологических и профессионально значимых умений и навыков по управлению знаниями (анализу, сопоставлению и сравнению, синтезу и интеграции, систематизации, целеполаганию и прогнозированию результатов, принятию решения, рефлексии). Они обладают акмеологическим сознанием, необходимыми личностными качествами, обеспечивающими принятие социальных, профессионально-педагогических и личностных ценностей и норм и следование им в жизни и профессии.

Студенты на этом уровне проявляют готовность и способность к сотрудничеству, работе в группе, самообучению, развитию, самоактуализации и готовность к личностнопрофессиональному росту. Акмеологические знания и умения студентов с нормативным уровнем сформированности акмеологической компетентности устойчивы к тому, чтобы их применять для разрешения преимущественно типовых социально-профессиональных и личностных задач, а также некоторых нестандартных социально-профессиональных ситуаций, в том числе в условиях изменений. На этом уровне студенты решают обобщенные задачи профессионально-личностного развития, что свидетельствует об их устойчивой личностной направленности на освоение акмеологических и профессионально значимых знаний и умений, понимание их значимости в профессиональной деятельности и реализацию способности самостоятельного проектирования траектории профессионального развития.

Студенты с *продуктивным* уровнем сформированности акмеологической компетентности характеризуются ярко выраженными характеристиками:

- потребностно-мотивационной сферой, связанной с профессионально-личностным развитием, самосовершенствованием будущего педагога;
- акмеологическими и профессионально важными знаниями, умениями и навыками, а также личностными качествами, свойствами и способностями, необходимыми для оптимального достижения персонального профессионального «микроакме»;
- акмеологической направленностью личности будущего педагога, основанной на социальных, профессионально-педагогических и личностных ценностях, направленностью на повышение качества и развитие в сфере профессии.

Будущие педагоги проявляют высокую степень культуры социального взаимодействия и коммуникации, личностного и профессионального общения. Студенты на этом уровне обладают выраженной способностью к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, творчеству, акмеологической, исследовательской и инновационной деятельности в образовательной и социально-профессиональной сферах. Их акмеологические и профессионально значимые знания и умения характеризуются глубиной, целостностью, системностью. При этом студенты демонстрируют выраженную готовность и способность применять, в том числе в изменяющихся условиях, эти знания и умения при решении социально-профессиональных и личностных задач высокой степени сложности, отвечающих растущим требованиям социально-государственного заказа и работодателей. На этом уровне студенты владеют способами проектирования и реализации акмеологической деятельности, способами рефлексивной деятельности, связанными с управлением профессиональноличностным развитием.

На основании сущности основных структурных компонентов акмеологической компетентности будущего учителя иностранного языка нами были выделены *критерии*, их характеризующие. Каждый критерий конкретизирован рядом показателей, которые отражают его сущностные характеристики. Критерии служат «планом» характеристик уровней сформированности акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков.

В акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков выделены следующие критерии и показатели:

- сформированность потребностей и мотивов, связанных с профессиональноличностным развитием, самосовершенствованием будущего учителя (потребность в познании и стремлении к профессиональному развитию; наличие мотивов в профессиональном развитии; стремление заниматься решением профессиональных задач и проблем, акмеологическая направленность личности);
- владение амеологическими и профессионально значимыми знаниями; обладание личностными качествами, свойствами и способностями, связанными с оптимальным достижением персонального «микроакме» и «макроакме» (качество профессионально значимых знаний; качество акмеологических знаний; практическое применение акмеологических и профессионально значимых знаний при решении акмеологических задач и проблем, связанных с профессионально-личностным развитием);
- сформированность эмоционально-ценностного отношения к профессии и профессионально-личностному развитию (осознание профессионально-педагогических ценностей; эмоционально-ценностное отношение к профессиональному развитию; наличие смысла и значения профессионально-личностного развития, а также достижения профессионального «акме»);
- развитие акмеологического мышления, сознания и рефлексивной деятельности в области управления профессионально-личностным развитием (владение понятийно-категориальным и терминологическим аппаратом акмеологии; способность устанавливать, анализировать, оценивать причинно-следственные связи между процессами, происходящими в профессиональной деятельности, делать адекватные умозаключения и выводы; владение акмеологическим мышлением в процессе решения профессиональных проблем);
- владение способами проектирования и реализации акмеологической деятельности (анализировать, исследовать состояние квазипрофессиональной деятельности; прогнозировать, проектировать акмеограмму; реализовывать акмеограмму; рефлексировать акмеограмму);

востребованность и развитие профессионализма личности и деятельности в событийной общности педагогов.

Интегративный внутренний критерий сформированности акмеологической компетентности (целенаправленность будущего педагога на профессиональное развитие) проявляется через интегративный внешний критерий — продуктивное существование и развитие будущего педагога в универсуме педагогического производства, что выражается в эффективности самоактуализации, самосовершенствования и самореализации в сфере профессиональноличностного развития, то есть решении акмеологических задач и проблем.

К основным выводам можно отнести следующее:

- 1. Акмеологическая компетентность студентов факультета иностранных языков это часть общей профессионально-педагогической компетентности, которая отражает динамическое единство акмеологической направленности личности (акмеологические мотивы и потребности, знания, интересы, ценности, способности) и акмеологических способов педагогической мыследеятельности, позволяющих осуществлять эффективное профессиональноличностное развитие в социокультурной среде и образовательной практике.
- 2. Структурными компонентами акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков являются потребностно-мотивационный, когнитивный, ценностно-смысловой, мыследеятельностный, социально-кооперативный, профессионально-деятельностный и рефлексивно-управленческий.
- 3. Функциями акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков выступают: побудительно-стимулирующая, познавательная, нормативно-регулятивная, креативно-творческая и развивающая.
- 4. Качество владения студентами акмеологической компетентностью выражается в трех уровнях ее сформированности в системе высшего педагогического образования: стихийно-эмпирическом, нормативном, продуктивном. Уровни сформированности акмеологической компетентности студентов факультета иностранных языков характеризуются по критериям, которые связаны с ее компонентами, содержанием и основными характеристиками.

Литература

- 1. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-02 03 06 Иностранные языки (с указанием языков). Минск : Министерство образования Республики Беларусь, 2008. 41 с.
- 2. Хозяинов, Г.И. Акмеология физической культуры и спорта : учеб. пособие для студентов высшей школы / Г.И. Хозяинов, Н.В. Кузьмина, Л.Е. Варфоломеева. М. : Изд. центр «Академия», 2005. 208 с.
- 3. Вержицкая, Е.Н. Особенности личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования : афтореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е.Н. Вержицкая ; нац. исслед. Томский гос. ун-т. Томск, 2011. 21 с.
- 4. Сманцер, А.П. Педагогические условия формирования акмеологической грамотности будущего учителя в вузе / А.П. Сманцер // Акмеологические основы становления специалиста-профессионала в различных видах деятельности: материалы междунар. научляракт. конф., Гомель, 24–25 ноября 2011 г. / Гомел. обл. ин-т развития; редкол.: Н.В. Кухарев (отв. ред.) [и др.]. Гомель, 2011. Вып. XIII. С. 22–26.
- 5. Деркач, А.А. Акмеология : учеб. пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. Спб. : Питер, 2003.-256 с.
- 6. Макаров, С.В. Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / С.В. Макаров; Рос. академия гос. службы при президенте РФ. М., 2004. 165 л.

УДК 37.091.313-057.874:502.12

Формирование системы экологических знаний старшеклассников в процессе игрового проектирования

Е.Е. КОШМАН

В статье рассматриваются процессуальные основы формирования системы экологических знаний учащихся старших классов при изучении естественнонаучных дисциплин посредством игрового проектирования. Раскрывается механизм овладения системой экологических знаний старшеклассников при изучении химии, биологии, географии и физики. Обосновываются результаты усвоения экологических знаний учащимися старших классов в игровом проектировании.

Ключевые слова: экологическая культура, экологические знания, естественнонаучные дисциплины, метод активного обучения, метод проектов, игровое проектирование.

The article deals with the formation of the system of high school students' environmental knowledge while studying natural sciences in the process of game designing. There is revealed the mechanism of obtaining the system of high school students' environmental knowledge while studying chemistry, biology, geography, and physics. The article gives proof of the results of high school students' environmental knowledge obtaining in the process of game designing.

Keywords: environmental culture, environmental knowledge, natural sciences, active teaching method, project method, game designing.

На современном этапе развития общества проблема взаимоотношений человека и биосферы определена учеными-специалистами как самая актуальная. Исследователи отмечают, что возросли масштабы и силы воздействия человека на природу, развиваются качественно новые формы и виды этих взаимоотношений, деятельность человека распространяется на ранее недоступные природные среды. Неблагоприятные последствия человеческой деятельности привели к возникновению и развитию таких глобальных экологических опасностей, как видовое обеднение биосферы, деградация природных ландшафтов, истощение природных ресурсов, критический уровень загрязнения окружающей природной среды, ухудшение качества среды непосредственного обитания и жизнедеятельности человека.

Следует отметить, что технократическая парадигма мышления, господствовавшая в XX веке и пролонгируемая в XXI веке, имеет очень сильные традиции, поэтому разрешение наступившего экологического кризиса осуществляется по классическим схемам, моделям и сценариям. В соответствии с генезисом и развитием отношений между человеческой формой существования и природой на каждом культурно-историческом этапе развития общества конституируется специфическое, свойственное именно этому этапу, экологическое сознание, которое выступает ценностно-нормативной базой для определения поведения людей по отношению к окружающей их природе. Для преодоления сложившегося экологического кризиса необходимо новое видение мира, новый тип биоцентрического экологического сознания.

Исследование проблем экологии носит полипредметный характер. В рамках философского знания экологическая проблематика рассматривается с разных научных позиций. Многие философы рассматривали экологическую проблематику с позиции исследования природы, взаимодействия человека (общества) с природой в различных гносеологических векторах философской эпистемологии: натурфилософии, пантеизма, марксизма, космизма, праксиологии, антропоцентризма, системомыследеятельностной методологии, биоцентризма, коэволюции и многих других. Однако рефлексивный анализ данных научно-философских позиций показывает, что проблема экологической безопасности человека далека еще от своего принципиального решения. Сегодня активно идет поиск онтологических и методологических оснований, чтобы данное решение могло быть принято человеком и мировым сообществом.

Экология как научная дисциплина сложилась в естествознании и практически в этой области в основном, к сожалению, и развивается сегодня. Решение экологических проблем

106 Е.Е. Кошман

возможно, по мнению ведущих философов, методологов и экологов С.В. Багоцкого [1], С.Н. Глазачева [2], Н.Н. Моисеева [3], М.В. Раца [4], с позиции деятельностной экологии, которая выражает в себе критериальное деятельностное отношение самых разных социальных субъектов и агентов деятельности к природе. Суть экологической ситуации не в конфликте человека с природой, а в конфликте разных систем деятельности. Дальнейшее развитие деятельностной экологии, по нашему мнению, должно осуществляться с позиции современной прогрессивной методологии.

По мнению современных исследователей С.Н. Глазачева [2], С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина [5], В.А. Кобылянского [6], экологическое образование – не только комплекс овладения естественнонаучными знаниями, умениями и отношениями, но и часть культуры человека с большим нравственным, гуманистическим и прагматическим содержанием. В таком аспекте экологическое образование вошло в практику обучения как важнейшее условие сохранения существования человечества и стало частью мировой стратегии устойчивого развития. Главная направленность экологического образования состоит в том, что у учащихся необходимо формировать не только соответствующие знания и умения, но и определенные качества личности. Именно поэтому следует говорить об экологическом образовании и воспитании подрастающего поколения и рассматривать их как одно из приоритетных направлений развития современной науки и практики. В педагогических научных трудах многих исследователей экологическое образование и воспитание признаются одной из ведущих задач школы, которая реализуется путем целенаправленной, непрерывной и специально организованной деятельности. В результате обобщения идей экологического образования начинает реализовываться концепция непрерывного экологического образования, охватывающая все элементы метасистемы образования: дошкольное, школьное, вузовское и послевузовское (повышение квалификации).

В Кодексе Республики Беларусь об образовании [7] и в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [8] отмечено, что целью экологического образования является развитие экологической культуры школьников, тем самым утверждается господство культурологического подхода в решении экологических проблем. При этом указывается, что особенностями процесса воспитания старшеклассников является повышение ответственности за поведение и влияние культуры на становление их моральнонравственных качеств. Отчасти это объясняется тем, что многолетняя практика экологического образования и воспитания школьников не привела к существенным позитивным изменениям как в отношении к природе, так и в практике природопользования. Под новой терминологией подразумевается видоизменение содержания и целевой установки на гуманизацию, усиление ценностных отношений, формирование целостного мировоззрения школьников, навыков практической экологической деятельности. Путь вхождения в новую реальность лежит через развитие личности. Данная цель конкретизирована в трех основных задачах: 1) формирование адекватных экологических представлений; 2) формирование отношения к природе; 3) формирование системы умений и навыков (технологий) взаимодействия с природой.

Научно-методическое исследование данной проблемы позволило обосновать положение о том, что наиболее благоприятным, сенситивным периодом для целенаправленного формирования экологической культуры личности является старший школьный возраст. Это связано с тем, что психологической основой этого интегративного личностного качества является достаточно высокий уровень самосознания, самоопределения учащихся, их способность к самоанализу и рефлексии, адекватной самооценке своей социальной и личностной значимости. Ряд ученых отмечают, что в этом возрастном периоде наблюдается интенсивное развитие интеллектуальных способностей учащихся. Характерной чертой данных способностей является потребность в самостоятельном приобретении знаний, а также желание учащихся проникнуть в сущность явлений природы и общественной жизни, объяснить их взаимосвязи и взаимозависимости. Почти всегда этому сопутствует стремление выработать собственную точку зрения, дать свою оценку происходящим событиям и экологическим проблемам [9]. Устойчивое проявление этих внутренних феноменов человека является характерной особенностью личностного развития именно старших школьников. Поэтому в учеб-

ном процессе на старшей ступени школьного образования имеются все условия для более полного раскрытия содержания экологического образования, направленного на формирование экологической культуры учащихся.

При анализе учебно-методической литературы было установлено, что в педагогической науке и практике в последние три десятилетия ученые и педагоги активно изучают возможности методов активного обучения (МАО), проектной деятельности, педагогического проектирования для формирования культуры личности учащихся в учебно-воспитательном процессе. С этой целью разрабатываются различные типы учебных игр и их системы, а также активно используется проектная деятельность, в частности, метод проектов.

Изученный нами новаторский педагогический опыт учителей-победителей и финалистов конкурса профессионального мастерства педагогических работников «Учитель года Республики Беларусь» за последние два десятилетия свидетельствует о том, что лучшие педагоги-предметники (особенно учителя естественнонаучных дисциплин) в своей профессионально-педагогической деятельности используют МАО и метод проектов [10]. Например, учитель биологии гимназии № 4 из г. Сморгони И.Р. Клевец отмечает: «Научноисследовательская деятельность - одна из наиболее эффективных сторон комплексной системы экологического обучения и воспитания, что действует в нашей стране». Учитель русского языка и литературы Добрушской гимназии О.А. Блажко считает одним из важнейших направлений деятельности современной школы «повышение уровня проектной и исследовательской деятельности учащихся по разным предметам». Учитель белорусского языка и литературы гимназии № 171 г. Минска О.В. Буховец подчеркивает, что важнейшей задачей учителя является воспитание активных, ответственных, творческих граждан и патриотов: «Очевидрешить поставленные задачи можно только через использование личностноориентированных технологий, одной из которых и является проектная. Она дает возможность посмотреть по-особенному на ученика: не как на объект обучения, а как на живую деятельностную личность, равную самому учителю, хоть и менее опытную». И далее автор отмечает: «Через использование проектной технологии можно способствовать социальному становлению личности учащегося, всестороннему и гармоничному ее развитию, удовлетворению потребности в самораскрытии, самовыражении, самоутверждении, воспитанию лучших моральных качеств и приобщению к общечеловеческим ценностям». Все это говорит о том, что у учителей наблюдается заметный интерес и стремление использовать в своей работе гуманистическую парадигму образования, субъект-субъектные отношения, задачно-целевую форму организации учебно-познавательной деятельности учащихся, элементы проблемноисследовательской и проектной деятельности, активные и интерактивные методы обучения.

В современных социокультурных условиях необходимо формирование системы знаний об экологической деятельности как важной составляющей развития экологической культуры школьника. Концептуальные основы выяснения сущности когнитивного компонента экологической культуры связаны с многочисленными исследованиями. Когнитивный компонент представлен системой научных и эмпирических знаний учащихся о природе и ее составляющих, человеке как составной части природы, его деятельности и взаимодействии с природой. Данная система состоит из биологических, экологических, деятельностных и рефлексивных знаний. Биологические знания отражают знания о природе, ее компонентах, связях живой и неживой природы. Система экологических знаний – знания о биосфере, экосфере, ноосфере, человеке как их части, о единстве их существования и развития, о взаимодействии общества и природы, о правилах и нормах их взаимодействия, об экологических проблемах и способах их разрешения и т. д. Важной составляющей являются знания об экологически обоснованной деятельности учащихся, отражающие сущность, структуру и основные характеристики объектной и субъектной составляющих экологически обоснованной деятельности. Рефлексивные знания отражают механизм развития экологической деятельности учащихся [4]. Когнитивный компонент отражает понятийно-категориальную систему старшеклассников в области биологии, экологии, человеческой деятельности и рефлексии. Он предполагает усвоение учащимися содержания эколого-биологических знаний, сформированность познавательных умений и навыков, включающих самостоятельную работу с эколо108 Е.Е. Кошман

гической информацией, решение учебных задач и проблем экологического характера в процессе игрового проектирования.

В целях оценки эффективности освоения старшеклассниками ценностей экологической культуры в процессе игрового проектирования при изучении естественнонаучных дисциплин был проведен анализ сформированности у них системы экологических знаний в ходе опытно-экспериментальной работы. Рассмотрим динамику процесса формирования экологических знаний у учащихся КГ и ЭГ в ходе педагогического эксперимента, который проводился в средних школах № 12 и 52 г. Гомеля. Авторы, занимающиеся формированием экологической культуры учащихся старших классов, отмечают важность и значимость когнитивного компонента в развитии экологической культуры старшеклассников в педагогическом процессе. Как известно, знания могут быть донаучными (житейскими) и научными, а последние подразделяются на два вида: эмпирические и теоретические. Естественно, что для обеспечения даже элементарной основы экологической культуры личности житейских знаний явно недостаточно. В Докладе Независимой комиссии по международным гуманитарным вопросам отмечается, что разрушение человечеством окружающей природной среды в значительной мере происходит не столько в силу суровой необходимости, сколько из-за невежества, то есть из-за отсутствия научных экологических знаний. Важным аспектом формирования когнитивного компонента является движение, трансформация в экспериментальной модели обучения от бытовых (повседневных), жизнедеятельностных и эмпирических экологических знаний к подлинно научным, теоретико-методологическим и технологическим экологическим знаниям, которые выступают ориентировочной основой экологически обоснованного действия в социоприродном взаимодействии.

В нашем исследовании в качестве этапов усвоения учащимися когнитивного компонента экологической культуры выдвинуто положение о достижении трех групп целей и уровней обучения: 1) знать эволюцию представлений об устройстве мира с учетом важнейших научных открытий, общенаучные методы изучения природы и базовые естественнонаучные понятия; знать законы и закономерности функционирования природы и уметь их объяснять; 2) знать закономерности осуществления экологически обоснованной деятельности; знать сущностные характеристики социоприродного взаимодействия и понимать значение деятельности в системе «человек – природа»; 3) уметь использовать знания в учебных, учебно-модельных и реальных ситуациях в целях поллержания устойчивости биосферы: уметь на основе рефлексии осуществлять развитие экологически обоснованной деятельности. Выделенные три аспекта экологических знаний позволяют акцентировать внимание в экспериментальном процессе на своевременности, а в некотором смысле даже опережающим образом содействовать углублению научно-теоретических знаний учащихся о том, что значит быть экологически культурным человеком. Целесообразность организации подобной когнитивной деятельности учащихся обусловлена и тем, что старший школьный возраст – это период усвоения экологических знаний на понятийном уровне. Все это требует применения способов и приемов развития когнитивной сферы учащихся до понятийно-категориального и терминологического уровня.

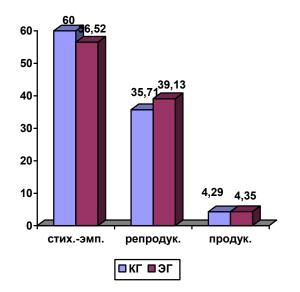
С трудностями при формировании экологических знаний у старшеклассников мы столкнулись на первых этапах проводимой нами опытно-экспериментальной работы. В 10 «А» классе средней школы № 12 г. Гомеля после проведения довольно длительной работы по осмыслению школьниками сущности и содержания понятия экологической культуры им был задан вопрос: «Почему в жизни необходимо придерживаться принципов экологической этики?». Отвечая на него, более половины учеников класса отметили, что соблюдать правила экологической этики надо в зависимости от жизненных обстоятельств. По их мнению, именно так и поступает большинство людей, с которыми они знакомы. А о том, что принципы экологической этики должны быть жизненными правилами человека, можно прочитать только в научной литературе. И только небольшая часть опрошенных написала, что принципы экологической этики стали их убеждениями.

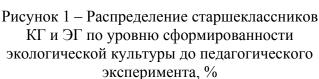
В экспериментальной работе обращалось внимание на стимулирование учащихся к анализу ранее осуществляемых экологических проектов. Благодаря этому наиболее эрудированные старшеклассники, отвечая на вопросы учителя, высказывали весьма глубокие и аргу-

ментированные суждения. На одном из занятий ученица Марина С. характеризовала экологическую культуру следующим образом: «Экологическая культура — это возможность человека жить в гармонии с природой». Такое же глубокое понимание экологической культуры обнаружил ученик этого класса Павел А.: «У меня слово "экологическая культура" ассоциируется с принципом "благоговения перед жизнью"».

Процесс формирования экологических знаний у учащихся способствовал развитию способностей к экологическому мышлению, повышению экологического сознания, совершенствованию умений оперировать экологическими понятиями при оценке реальных биосферных явлений и процессов антропогенного характера. Наиболее наглядно это проявилось в экологических фактах эмпирического характера в ходе опытно-экспериментальной работы. Например, в конце педагогического эксперимента ученик 11 «Б» класса Илья К. при обсуждении положительных и отрицательных сторон игрового проектирования высказал следующее: «Уже к концу 11 класса я понял, как здорово, когда ты владеешь знаниями в области экологии, знаниями не только в рамках школьной программы, а весомыми экологическими знаниями (философский подход, культурологический подход, деятельностный подход) и понимаешь, что свою деятельность можно построить на основе этих знаний, чтобы не навредить природе. Может, если бы большинство людей ответственно подходили к этому вопросу, мир был бы счастлив». Татьяна С. отметила: «...Особенно мне понравилось, когда мы анализировали экологические проблемы, экологическую деятельность и выясняли ее достоинства и недостатки. Теперь я знаю, я так думаю, и умею работать с экологическими проблемами». Такого же взгляда придерживается и Мария А.: «Когда мы изучали вопрос "Что такое экология и в чем она состоит", у нас, практически у всех, были примитивные представления об экологии, и они заключались только в том, чтобы соблюдать правила: не сори, не ломай веток и деревьев, не бросай в воду мусор и как плохо, когда дымят трубы заводов. Но постепенно, пройдя весь факультативный курс по экологии, я поняла и осознала важность осуществления своей деятельности и поведения в природе на основе принципов "не навреди" и "живи в гармонии с природой"». Ольга Т. подчеркнула: «Состояние окружающей среды зависит от того, как я осуществляю свою деятельность, и сейчас я больше внимания обращаю на то, как ее осуществить, чтобы не оставить негативный след в природе».

Результаты динамики сформированности когнитивного компонента экологической культуры в КГ и ЭГ, полученные в ходе педагогического эксперимента, представлены на рисунках 1 и 2.





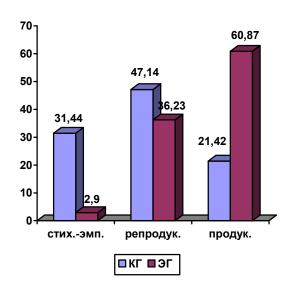


Рисунок 2 — Распределение старшеклассников КГ и ЭГ после педагогического эксперимента в зависимости от уровня сформированности экологической культуры, %

110 Е.Е. Кошман

Анализ данных показывает, что существенные изменения в развитии когнитивной сферы экологической культуры старшеклассников произошли как в КГ, так и в ЭГ. На основании полученных результатов в КГ было выявлено, что наблюдается прогрессивная динамика, выразившаяся в незначительном повышении уровня когнитивного компонента экологической культуры учащихся, которые обучались по традиционной модели экологического образования учащихся в школе. Так, если до ПЭ на репродуктивном и продуктивном уровне экологической культуры находилось 40% учащихся, то после ПЭ — 68,56% респондентов. Это свидетельствует о том, что современное состояние экологического образования является эффективным в школе и в рамках предъявляемых к нему требований выполняет свою функцию в отношении формирования традиционных, классических экологических знаний учащихся.

В ЭГ также наблюдается прогрессивная динамика в повышении уровня экологической культуры старшеклассников, которые обучались по экспериментальной модели экологического образования учащихся в школе. Так, если до ПЭ на репродуктивном и продуктивном уровне экологической культуры находилось 43,48% учащихся, то после ПЭ – 97,1% респондентов, из них на репродуктивном уровне – 36,23% и на продуктивном уровне – 60,87%. Это свидетельствует о том, что разработанная технология оказывает сильное влияние на формирование системы экологических знаний учащихся.

Для определения эффективности формирования экологических знаний учащихся в ходе опытно-экспериментальной работы был осуществлен анализ полученных результатов в КГ и ЭГ после ПЭ. По представленным данным, позитивные изменения в уровне сформированности экологических знаний наблюдаются как в КГ, так и в ЭГ. Следует отметить, что экспериментальный фактор оказал более сильное и эффективное влияние на формирование когнитивной сферы учащихся (97,1%) по сравнению с традиционной моделью обучения в КГ (68,56%). При расчете коэффициента Манна-Уитни установлено, что существуют статистические различия между КГ и ЭГ в уровне сформированности когнитивного компонента экологической культуры старшеклассников, и этот уровень выше в ЭГ (при р<0,05). Данные экспериментальной работы убедительно демонстрируют высокую положительную динамику сформированности экологических знаний учащихся в экспериментальной группе как в количественном, так и качественном отношениях. Все изложенное позволяет сделать вывод о том, что динамика сформированности экологической культуры личности по когнитивному критерию более выражена в ЭГ, чем в КГ (при р<0,05). Это объясняется специальной организацией экологически ориентированной познавательной деятельности среди учащихся экспериментальной группы в рамках изучения экологизированных естественнонаучных учебных дисциплин и факультатива «Основы экологической культуры». Таким образом, можно сделать вывод, что разработанная педагогическая технология игрового проектирования является эффективным педагогическим средством формирования у учащихся старшего школьного возраста когнитивной сферы в области экологии.

Литература

- 1. Багоцкий, С.В. Еще раз об «экологическом образовании» / С.В. Багоцкий // Биология в школе. -2006. -№ 7. С. 63–64.
- 2. Глазачев, С.Н. Теоретические основы формирования экологической культуры учителя : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.08. / С.Н. Глазачев ; Московский гос. открытый пед. ун-т. М., 1998.-68 с.
- 3. Моисеев, Н.Н. Экология и образование / Н.Н. Моисеев. М. : Юнисам, 1996. 192 с.
- 4. Рац, М.В. Что такое экология или как спасти природу (взгляд методолога) / М.В. Рац. М. : Касталь, 1991.-180 с.
- 5. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. Ростов н/Д, 1996. 477 с.

- 6. Кобылянский, В.А. Формирование экологической культуры и проблемы образования / В.А. Кобылянский // Педагогика. -2001. -№ 1. C. 32–41.
- 7. Кодекс Республики Беларусь об образовании. Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. 400 с.
- 8. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь от $14.12.2006 \, \text{г., N} \, 125 \, // \,$ Праблемы выхавання. $-2007. \, -\, \text{N} \, 2. \, -\, \text{C. } \, 3-19.$
- 9. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин [и др.]. 4-е изд. М.: Школьная Пресса, 2002. 512 с.
 - 10. Настаўніцкая газета. 2006. 18 крас. № 58–59 (6164–6165). 24 с.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 09.12.11

УДК 37.013.77:316.6:614.841.315(476)

Факторы возникновения синдрома эмоционального выгорания у инспекторов органов государственного пожарного надзора МЧС Республики Беларусь

И.П. ЛЕВИЦКАЯ

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы эмоционального выгорания как деструктивного феномена, возникающего под влиянием условий профессиональной среды, освещенные в работах зарубежных ученых и исследователей стран СНГ. Обосновывается актуальность исследования феномена выгорания у такой категории сотрудников Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь, как инспекторы органов государственного пожарного надзора. Ключевые слова: профессиональные деструкции, феномен эмоционального выгорания, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, факторы развития эмоционального выгорания, профессиональная деятельность инспекторов органов государственного пожарного надзора.

The article deals with the theoretical aspects of the problem of emotional burnout as a degradation phenomenon appearing due to the influence of the professional environment conditions studied by foreign and CIS scholars. The inspectors of state fire supervision office of the Ministry for Emergency Situations in the Republic of Belarus are noticed to possess such a phenomenon as emotional burnout, which makes the research more pressing.

Keywords: professional degradation, phenomenon of emotional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of professional achievements, factors leading to emotional burnout, professional activity of inspectors of state fire supervision office.

На современном этапе развития белорусского общества растут требования к здоровью и профессионализму сотрудников Министерства по чрезвычайным ситуациям (МЧС), что обусловлено социальной важностью их труда, связанной с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом. Становление специалиста на всех этапах профессионального пути связано с возникновением противоречий между его личностью и требованиями профессии. Эти противоречия выступают в качестве источников как позитивных, так и негативных вариантов профессионального развития личности специалиста (Е.А. Климов, 1996, 2005; А.К. Маркова, 1996; Э.Ф. Зеер, 2006; Ю.П. Поваренков, 1991; С.П. Безносов, 2004 и др.) [1]. В случае, когда влияние профессии носит негативный характер, возникают профессиональные деструкции, проявляющиеся в изменениях качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения).

Согласно концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности Г.С. Никифорова, в целях сохранения психического благополучия специалистов необходимо знание общих и специальных факторов риска для конкретных видов профессий и категорий людей, на основе которых может строиться поиск путей возможного устранения или ослабления их негативного влияния на субъектов труда. В связи с этим одной из приоритетных задач психологии развития, медицинской психологии, психологии труда является исследование специфических социально-психологических явлений среди профессионалов разных областей труда [2]. Феномен эмоционального выгорания имеет непосредственное отношение к категории «трудных» психических состояний и процессу личностных изменений, происходящих под влиянием условий профессиональной среды.

Целью нашего исследования является выявление факторов, влияющих на возникновение синдрома эмоционального выгорания у инспекторов органов государственного пожарного надзора (ГПН) МЧС Республики Беларусь. История изучения данного феномена берет свое начало с публикации в 1974 году статьи американского психиатра

Х.Дж. Фрейденбергера, названного автором burnout («сгорание», «выгорание»). Однако термин широко вошел в научную литературу и психотерапевтическую практику после многочисленных публикаций Кристины Маслач [3], [4]. Исследовательский интерес зарубежных ученых был в основном сосредоточен на изучении структуры синдрома выгорания (burnout syndrome), детерминирующих его факторов и многообразных проявлений, а также влияния на психологическое благополучие работника [4].

Теоретические аспекты изучения проблемы выгорания, связанные с определением понятия, основными подходами к его изучению, методиками диагностики, эмпирическими исследованиями, современными аспектами и перспективными направлениями изучения, были описаны как зарубежными исследователями (H.J. Freundenberger, K. Kondo, H. Kuunarpuu, C. Maslach, S. Jackson, E. Maher, B. Perlman, A. Hartman, A. Pines, E. Aronson и др.), так и учеными стран СНГ. Большой вклад в информативное поле этой проблемы внесли россий-Т.В. Форманюк, В.В. Бойко, В.Е. Орел, Н.Е. Водопьянова, ские исследователи Е.Е. Старченкова и др. [3], [4], [5]. В Республике Беларусь исследования данного феномена медицинских работников (М.М. Скугаревская, проводились М.Н. Мисюк, В.В. Максименко), у преподавателей (Е.А. Трухан, Н.С. Пашук, Т.В. Кецко) [6]. Несмотря на достаточное количество работ, посвященных изучению особенностей эмоционального выгорания и его последствий у различных категорий профессионалов системы «человек - челомалоизученным данный феномен остается в управленческой деятельности (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, В.Е. Орел и др.), у представителей экстремальных профессий (И.В. Малышев, О.В. Крапивина и др.), у административных работников (Н.Е. Водопьянова, Ю.И. Виданова).

Степень разработанности проблемы выгорания показывает, что исследователи пришли к соглашению по операциональному определению этого феномена. В настоящее время общепринятым и наиболее употребительным является определение, данное К. Маслач и С. Джексон (С. Maslach, S. Jackson): «эмоциональное выгорание» — это синдром эмоционального истощения, деперсонализации и уменьшения (редукции) личностных достижений, возникающий у индивидов, продолжительное время работающих с людьми. Эмоциональное выгорание является специфическим видом профессиональных деструкций специалистов, работающих в сфере «человек — человек». Оно является устойчивым, прогрессирующим, негативно окрашенным психологическим явлением и проявляется в профессиональной деятельности у лиц, не страдающих психопатологией.

Три базовых структурных компонента – эмоциональное истощение, деперсонализация (цинизм) и редукция профессиональных достижений – являются необходимыми и достаточными для анализа феномена эмоционального выгорания. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Редукция профессиональных достижений предполагает возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней. Необходимо подчеркнуть, что только совокупность этих трех компонентов составляет содержание синдрома выгорания. По мнению Т.В. Ушаковой, состояние выгорания является динамичной структурой, имеет свое развитие, которое характеризуется этапностью (стадиальностью), поэтому его надо рассматривать с точки зрения процессуально-результативного (интегративного) подхода [7].

Среди профессий, в которых синдром эмоционального выгорания встречается наиболее часто (от 30% до 90% работающих), следует назвать врачей, учителей, психологов, социальных работников, спасателей, работников правоохранительных органов. Однако на данный момент установленным является факт, что выгорание — это общепрофессиональный феномен и может проявляться как в субъект-субъектных, так и в субъект-объектных видах деятельности [8]. Выгорание также диагностируется и у чиновников, «работающих не с живыми людьми, а только с документами, исходящими от них» [3, с. 6]. В настоящее время важным в изучении феномена выгорания является расширение сферы экспериментальных исследований. Слабо разработанной областью остаются возможные долговременные последствия вы-

горания. В психологии синдром выгорания изучается преимущественно психологией труда. Традиционным является подход к выгоранию как следствию длительного профессионального стресса и профессиональной деформации (Т.В. Форманюк, В.В. Бойко, Н.В. Гришина, Н.В. Самоукина, Г.А. Макарова, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова и др.).

На основании проведенного анализа отечественных и зарубежных подходов к детерминации выгорания можно сделать вывод, что оно обусловливается не отдельным фактором, а системным влиянием внешних (социально-психологических, организационных) и внутренних (индивидуально-личностных) детерминант. Поиски ответа на вопрос о влиянии различных факторов на формирование синдрома привели к подходу К. Маслач и М. Ляйтер (С. Maslach, М. Leiter), которые предположили, что выгорание — результат несоответствия между личностью и работой. Увеличение этого несоответствия повышает вероятность возникновения синдрома. Аналитический обзор исследований социально-психологических и организационных детерминант позволяет признать в качестве таковых недостаток признания, конфликты в межличностных отношениях, недостаточную поддержку со стороны коллег, чрезмерный уровень напряжения, многочасовой характер работы, нарушение стимулирования работников, ролевые конфликты (Т.В. Форманюк, М.В. Борисова, Е.П. Ильин, В.Е. Орел и др.). Группа организационных факторов, куда включаются условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности, является наиболее представительной в области исследований выгорания.

Среди индивидуальных факторов, вызывающих выгорание, традиционно выделяют социально-демографические характеристики (возраст, пол, уровень образования, стаж работы и т. д.) и личностные особенности, среди которых обнаружены такие показатели, как соотношение экстернальности-интернальности, индивидуальные стратегии преодоления фрустрирующей ситуации, поведение типа А, «личностная выносливость», локус контроля, самооценка, низкий уровень социального интеллекта, особенности мотивационной и нравственной сферы, стиль поведения в конфликтной ситуации, эмоциональная неустойчивость (нейротизм), уровень эмпатии, агрессивность, тревожность, несформированность навыков осознанной саморегуляции и коммуникации и др. Имеются как общие для всех профессий типа «субъект-субъект» закономерности выгорания, так и специфичные для каждой из них. Как отмечает В.Н. Димова, в субъект-объектной и субъект-субъектной сферах деятельности общей личностной особенностью, провоцирующей развитие выгорания, является высокая степень нейротизма.

Взаимовлияние содержания профессиональной деятельности и особенностей личности признается большинством зарубежных и отечественных психологов (К.А. Альбуханова-Славская, Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев и В.Ю. Шегурова, О.Г. Носкова, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников Е.Ю. Пряжникова, И Г.С. Никифоров). Содержание профессиональной деятельности, ее организационные и социально-психологические характеристики активируют и поддерживают, в частности, и воздействие состояния выгорания, возникающее на уже существующем индивидуальноличностном основании. Несмотря на актуальность изучения эмоционального выгорания, явно недостаточно исследований этого синдрома у представителей экстремальных профессий (МВД, МЧС, Министерства обороны). Сотрудники данных ведомств являются государственными служащими и представляют довольно многочисленную группу профессионалов. К этой категории мы можем отнести и инспекторов органов ГПН МЧС Республики Беларусь. исследования российских (Ю.С. Шойгу, Ю.С. Сидорович, О.Е. Узикова, И.В. Малышев) и украинских (А.С. Куфлиевский) ученых о распространенности синдрома выгорания и факторов, его обуславливающих, у сотрудников подразделений МЧС [11]. Исследований, посвященных анализу специфики проявления, динамики развития синдрома эмоционального выгорания и детерминирующих его факторов у сотрудников МЧС, в Республике Беларусь не проводилось.

Эмпирическое исследование синдрома выгорания среди работников пожарноспасательных подразделений МЧС Украины показало (А.С. Куфлиевский), что «к основным социально-психологическим детерминантам, "сопровождающим" деятельность пожарногоспасателя и непосредственно влияющим на возможность возникновения у него синдрома "выгорания", относятся: неудовлетворенность трудом; частота возникновения негативных психических состояний; утомляемость; возможность возникновения конфликтных ситуаций в семье; раздражительность; головная боль; снижение внимания; сонливость; слабость; невозможность сосредоточиться; возможность травм и ранений; недостаточная оценка сложности работы; возможность возникновения конфликтных ситуаций в коллективе». По мнению А.С. Куфлиевского, развитие и протекание синдрома выгорания у работников пожарноспасательных подразделений МЧС Украины напрямую связано с уровнем развития у них волевых качеств, определяемых как профессионально-важные, навыков саморегуляции психического состояния и индивидуального боевого опыта [10, с. 17–18].

Исследование профессионального выгорания работников Управления государственной противопожарной службы (УГПС) МВД Республики Татарстан выявило, что определяющим фактором его развития является специфика деятельности сотрудников: штатным работникам (связистам, диспетчерам и т. п.) свойственно эмоциональное перенапряжение, чувство опустошенности, исчерпанности своих эмоциональных ресурсов. Равнодушное и негативное отношение к людям больше свойственно тем, кто непосредственно работает на пожарах. Снижение оценки своей компетентности, негативное восприятие себя как профессионала, недовольство собой, негативное отношение к себе как к личности больше выражено у руководящего состава [11, с. 154].

Исследование взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания и социально-психологических характеристик личности в экстремальных условиях профессиональной социализации И.В. Малышева представляет для нас наибольший интерес, так как выборку исследования составили действующие сотрудники служб (милиционеры и пожарные) и будущие специалисты правоохранительных структур (курсанты старшего курса юридического института МВД) России. Результаты исследования указывают, что «в профессиональной среде милиционеров и пожарных для 50-60% сотрудников характерны признаки эмоционального выгорания» [12, с. 13]. Автор подчеркивает, что развитие данного синдрома во многом связано с комплексом социально-психологических и индивидуальных особенностей личности, которые отражаются в ее низкой стрессоустойчивости, снижении адаптационных возможностей к психоэмоциональным нагрузкам, в трудностях социальной и профессиональной адаптации. Так, выявлены черты личности (социальная пассивность, сдерживание активной самореализации, инертность в принятии решений, неудовлетворенность и пессимистическая оценка своих перспектив, эгоцентризм и т. д.), которые способствуют возникновению синдрома. Также в характеристиках личности специалистов с признаками эмоционального выгорания на разных этапах (особенно на начальном) их профессиональной социализации отмечено неумение быстро включаться в социальную среду и деятельность, неспособность решать конфликты конструктивным образом и др. [12, с. 25–26].

Нам не удалось обнаружить сведений, подтверждающих распространенность и специфику возникновения и развития синдрома у сотрудников, занимающихся профилактической и надзорной деятельностью (инспекторов). Следствием этого является дефицит научного знания (отсутствие теории, адекватно поясняющей затруднения у данной группы специалистов) о сущности и механизмах развития данного явления у инженерно-инспекторского состава органов ГПН МЧС Республики Беларусь и отсутствие надежных, эффективных методик его профилактики и коррекции.

Труд инспектора органов ГПН Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь является видом деятельности в рамках профессии «спасатель-пожарный» и отличается особенностями содержания в отличие от других видов деятельности (например, начальник дежурной смены) [13]. На инженерно-инспекторский состав органов ГПН возложены серьезные и объемные задачи и функции, определяемые актами законодательства Республики Беларусь, Положением по осуществлению государственного пожарного надзора, другими документами, регламентирующими деятельность органов государственного пожарного надзора, приказами и распоряжениями вышестоящих начальников. Инспектор органов ГПН в процессе своей деятельности выступает в нескольких социально-психологических ро-

лях: субъекта обучения правилам пожарной безопасности; должностного лица, наделенного контрольными функциями и осуществляющего контрольную деятельность; должностного лица, наделенного правом применения административных санкций.

Сделанный А.В. Маковчиком «контент-анализ определенных нормативными правовыми актами видов надзорно-профилактической деятельности, предоставленных органам ГПН полномочий и компетенций должностных лиц, реализующих права органов ГПН», позволяет вывести содержательный компонент профессиональной компетентности специалиста органов государственного пожарного надзора как интегральной совокупности управленческой, нормативно-технической, надзорной, правовой и педагогической компетентностей [13, с. 8]. Следовательно, деятельность инспектора органов ГПН может быть отнесена к нескольким профессиональным областям: государственная служба, военное дело (инспекторы являются офицерами внутренней службы), право, администрирование (управление), педагогика [14]. Опираясь на классификацию, связанную с объектом труда, которую предлагает Е.А. Климов, все эти профессиональные области относятся к типу профессий «человек – человек», основной особенностью которых является взаимодействие между людьми, осуществляемое в ходе общения и информационного обмена [15]. Как показывает анализ литературы, именно представители субъект-субъектных видов профессиональной деятельности, к категории которых мы относим инспекторов органов ГПН, в большей степени подвержены риску эмоционального выгорания.

По мнению экспертов и по результатам собственных эмпирических исследований (наблюдений и бесед с сотрудниками) труд инспектора органов ГПН отличает высокая эмоциональная загруженность, имеется большое количество эмоциогенных факторов, как объективных, так и субъективных, которые оказывают негативное воздействие на сотрудника, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс. К числу таких факторов можно отнести следующие.

- 1. Факторы условий труда, переживаемые как стрессоры, в том числе и из-за их угрозы здоровью (расследование причин пожаров (дознание), беседы с пострадавшими и их родственниками и др.).
- 2. Высокая эмоционально-волевая напряженность и ответственность в силу значимости последствий пожара на объекте.
- 3. Инспекционно-санкционирующий характер деятельности, требующий развитых селективных, коммуникативных, эмоционально-волевых качеств и зрелой мотивационно-установочной сферы.
- 4. Ненормированность качественных и количественных оценочных критериев успешности труда инспекторов, методов его стимулирования. К эмоциогенным факторам деятельности инспектора можно отнести и то, что в современных условиях имеется недостаточное моральное вознаграждение в виде одобрения или благодарности за их труд, а также недостаточность обратной связи об эффективности их деятельности. Описанные в литературе исследования подчеркивают важность такого фактора, как обратная связь, отсутствие которой соотносится со всеми тремя компонентами выгорания, приводя к повышению уровня эмоционального истощения и деперсонализации, снижая профессиональную самоэффективность.
- 5. Содержание самой деятельности (работа с гражданами, руководителями предприятий, частными предпринимателями и другими категориями лиц) отличается противоречивым характером, поскольку связана, с одной стороны, с их информированием и воспитанием, а с другой, с жестким контролем за соблюдением законодательных актов и нормативных документов в области пожарной безопасности.
- 6. Особенности «клиентов»: профилактическая работа с людьми должна строиться в рамках личностного подхода, который предполагает принимающее отношение к их особенностям. Причиной выгорания в этом случае могут быть напряженные взаимоотношения между работниками и субъектами их деятельности.
- 7. Временные параметры деятельности и объема работы (повышенные нагрузки в деятельности, сверхурочная работа). Этому также есть подтверждения в исследованиях, согласно которым между продолжительностью рабочего дня и выгоранием существует достоверная корреляционная связь.

- 8. Характер отношений с коллегами: ролевые, определенные уставом, отношения часто не позволяют удовлетворить потребность сотрудника в самораскрытии. При этом возможной причиной выгорания может быть отсутствие (утрата) поддержки сослуживцами и неудовлетворенность межличностными отношениями.
- 9. Информационная перегрузка в условиях дефицита времени, нормативная заданность и принудительная схема действий, необходимость принимать важные, социально значимые решения ограничивают степень профессиональной самостоятельности и независимости.
- 10. Возможное несоответствие между личными принципами и требованиями профессиональной деятельности (в частности, при необходимости применения административных санкций).

Все перечисленные факторы определяют суммарную нагрузку на психику инспектора и являются условиями возможного развития негативных симптомов, ведущих затем к затруднениям в профессиональной адаптации, срывам в деятельности и, как следствие, к формированию синдрома выгорания. Мы предполагаем, что некоторые личностные черты (низкая эмоциональная устойчивость, робость, интровертированность, импульсивность, тревожность и др.) и недостаточная сформированность на их основе профессионально-важных качеств могут детерминировать эмоциональное выгорание у такой категории сотрудников МЧС, как инспекторы органов ГПН.

Таким образом, исследование синдрома эмоционального выгорания у инспекторов ОГПН обусловлено следующими положениями. Во-первых, инспекторы органов ГПН относятся к представителям социально значимых профессий, которые, по данным исследователей, особенно подвержены эмоциональному выгоранию: а) объект профессиональной деятельности обладает не только социальными, но и субъективными характеристиками: реагированием на профессиональное воздействие по своей собственной, а не профессиональной логике; б) эти профессии обладают свойствами «встречного социального резонанса»: сами зависят от общества, общество зависит от них. Во-вторых, особенности работы в органах ГПН сами по себе являются условиями развития негативных симптомов, ведущих затем к формированию синдрома выгорания в целом.

Выгорание является серьезным препятствием профессиональному развитию личности и, как следствие, дальнейшей самореализации. Поэтому актуальным является изучение детерминант, особенностей динамики и проявления синдрома выгорания. В практическом плане исследование эмоционального выгорания у инспекторов органов ГПН необходимо для поиска эффективных способов предупреждения и преодоления проявлений этого синдрома, что имеет существенное значение для решения задачи сохранения психологического здоровья инспекторов органов ГПН и повышения эффективности их деятельности.

Литература

- 1. Доценко, О.Н. Эмоциональная направленность представителей социономических профессий с различным уровнем выгорания : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.03 / О.Н. Доценко ; Ин-т психол. РАН. М., 2008. 26 с.
- 2. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности : учеб. пособие / С.А. Боровикова [и др.] ; под ред. Г.С. Никифорова. СПб. : Изд-во СПбГУ, 1991. 152 с.
- 3. Китаев-Смык, Л.А. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души / Л.А. Китаев-Смык // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. 2007. № 4. С. 2–21.
- 4. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал. 2001. № 1. С. 90–101.
- 5. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. 2-е изд. СПб. : Питер, 2009. 336 с.
- 6. Скугаревская, М.М. Синдром эмоционального выгорания / М.М. Скугаревская // Медицинские новости. -2002. -№ 7. C. 3-9.

- 7. Ушакова, Т.А. Социально-психологические и индивидуально-личностные детерминанты состояния «выгорания» специалистов социальной работы : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / Т.А. Ушакова ; Курский гос. мед. ун-т. Курск, 2009. 22 с.
- 8. Димова, В.Н. Личностные детерминанты и организационные факторы развития психического выгорания личности в профессиях «субъект-объектного» типа: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.03 / В.Н. Димова; Ярославский гос. ун-т. Ярославль, 2010. –25 с.
- 9. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Ю.С. Шойгу [и др.]; под общ. ред. Ю.С. Шойгу. М.: Смысл, 2007. 319 с.
- 10. Куфлиевский, А.С. Социально-психологические детерминанты развития синдрома «выгорания» среди работников пожарно-спасательных подразделений МЧС Украины : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / А.С. Куфлиевский ; Ун-т гражд. защ. Украины. Харьков, 2006.-18 с.
- 11. Узикова, О.Е. Особенности профессионального выгорания работников Управления государственной противопожарной службы (УГПС) МВД Республики Татарстан / О.Е. Узикова // «Ломоносов» : материалы IX междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Москва, 9–12 апр. 2002 г. / Моск. гос. ун-т; редкол. : В.В. Белокуров [и др.]. М. : Изд-во МГУ, 2002. С. 154.
- 12. Малышев, И.В. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и социальнопсихологических характеристик личности в экстремальных условиях профессиональной социализации : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / И.В. Малышев ; Сарат. гос. ун-т. – Саратов, 2010. – 29 с.
- 13. Надзорно-профилактическая компетентность. Практикум : учеб. пособие / А.В. Маковчик [и др.] ; под общ. ред. Э.Р. Бариева. Минск : ИППК МЧС Республики Беларусь, 2010.-232 с.
- 14. Романова, Е.С. 99 популярных профессий / Е.С. Романова. СПб. : Питер, 2006. 464 с.
- 15. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. М.: Издательский центр «Академия», $2004.-304~\mathrm{c}$.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 09.12.11

УДК 37.02.028.16:811.161.3-053.5

Художественные средства вербального развития учащихся VI классов в процессе обучения белорусскому языку

О.В. МАРКЕВИЧ

Рассматривается актуальная для состояния современного психологического образования проблема вербального (речевого) развития личности школьника. Анализируются научные идеи и подходы таких авторов, как Л.С. Выготский, Д.Н. Узнадзе, Дж. Брунер, Я.Л. Коломинский, Л.Н. Рожина и др. Описывается практический учебный материал, направленный на развитие белорусскоязычных репрезентаций образов разномодальных ощущений в общем вербальном развитии личности.

Ключевые слова: язык и мышление, вербальное развитие личности, художественный образ, литературная метафора, сенсорно-перцептивная сфера, словесная репрезентация, разномодальные ощущения.

The article touches upon the problem of verbal (speech) development of a personality of a pupil, which is relevant to modern psychological education. There are examined scientific ideas and approaches of the authors such as L.S. Vigotsky, D.N. Uznadze, J. Bruner, I.L. Kolominsky, L.N. Rozhina and others. There is described practical teaching material aimed at developing Belarusian language representations of images of different modalities of sensations in general verbal personal development.

Keywords: language and thinking, verbal development of individual, artistic image, literary metaphor, sensory-perceptual sphere, verbal representation, different modalities of sensations.

Из всех когнитивных особенностей человека одной из самых впечатляющих является использование языка. Больше чем что-либо другое язык отвечает за прогресс человечества и цивилизации. Язык — это основное средство хранения и передачи знания от одного поколения к другому. Без языка не было бы способов установления правил. Язык — основное средство установления религий, законов и нравственности. Он представляет собой важное средство искусства, общения, развития. В своей письменной, зачастую художественной, форме язык позволяет людям общаться через пространство и время.

Язык определяется как система вербальных знаков, относительно независимая от индивида, служащая для целей коммуникации, формирования и формулирования мыслей, закрепления и передачи общественного и индивидуального опыта. Речь же — это всегда конкретный процесс использования языковых знаков; это специфически человеческий способ формирования мыслей с помощью языковых средств.

Вербальное (речевое) развитие подчинено определенным закономерностям. По истечении специфического возрастного периода, первых трех лет жизни, процесс слухо-речевого развития и обучения замедляется и требует больших усилий. Активным этапом становления речи, систематического обучения и вербального развития является школьный период.

К рассмотрению различных аспектов речевого (вербального) развития обращались многие отечественные и зарубежные ученые. А.Н. Леонтьев в своих работах («Психологическое исследование речи», «Речевая деятельность») рассматривал язык и речь как частное использование языка с точки зрения специфической деятельности человека. По его словам, «с одной стороны язык есть продукт специфической, адекватной ему деятельности; он – то, в чем эта деятельность опредмечивается. С другой стороны, он – объективная основа речевой деятельности индивида» [1, с. 224].

В своей работе «Внутренняя форма языка» Д.Н. Узнадзе также рассматривал проблему речевого (вербального) развития. В частности, он анализировал проблемы объяснения языковых явлений, рассмотренные в трудах Гумбольта и Гуссерля. В работе рассматривается проблема языка и речи в свете теории установки, а также вопрос об усвоении языкового материала. Так, по словам Д.Н. Узнадзе: «Процесс преобразования самого субъекта как целого свою реализацию находит в развитии и уточнении языковой установки субъекта» [2, с. 437].

Исследования Д.Б. Эльконина подчеркивали, что формирование речи происходит таким же образом, как развивается предметное действие. Слово выступает как орудие, которое, однако, растущая и развивающаяся личность использует гораздо чаще, чем любое другое орудие. Освобождение слова от предмета в результате его переноса на другие предметы и изображения делает его носителем предметного и образного содержания.

Л.С. Выготский выделял такую функцию слова, когда оно указывает на отдельные предметы или замещает их, и назвал эту функцию значением. Под значением он понимал следующее: слово не ограничивается указанием на отдельный предмет, вместе с тем, оно вводит данный предмет в систему связей и отношений, анализирует и обобщает его [3, с. 43]. Исследователи изучения соотношения речи, общего развития и мышления у детей Л.С. Выготский, А.Р. Лурия показали, что все психические процессы (мышление, восприятие, память, внимание, воображение, целенаправленное поведение и др.) развиваются с прямым участием речи. По мере вербального развития развивается и значение слова. Путь значения может быть представлен следующим образом: от диффузного к наглядному, далее к категориальному, образному, художественному. Таким образом, речь является средством общения людей и формой человеческого мышления.

Я.Л. Коломинский в своей работе «Беседы о тайнах психики» рассматривает вопрос о соотношении и взаимосвязи понятий «речь» и «личность». Он приходит к выводу о том, что «речь не столько скрывает истинное лицо человека, сколько демонстрирует его, порой вопреки воли говорящего» [4, с. 174].

Проблемы, связанные с овладением речью, развитием и совершенствованием всех речевых вербальных процессов, интересовали и зарубежных исследователей. Исследуя этапы психического развития, В. Штерн провел систематическое наблюдение за формированием и развитием речи. Выделив несколько периодов в этом процессе, он подчеркивал, что наиболее важен из них тот, который связан со значением слов, с расширением вербального тезауруса понятий.

Связывая речь с процессом творчества как ведущей линией становления психики, К. Бюлер выдвинул эвристическую теорию речи, считая, что речь не дается в готовом виде, а придумывается, изобретается, воображается в процессе школьного обучения в рамках вербального развития личности.

Дж. Брунер занимался вопросом когнитивных предпосылок развития грамматики. Основная идея его работ состояла в том, что речевое (вербальное) развитие идет вслед за когнитивным. Язык, в свою очередь, кодирует продукт когнитивных процессов. Дж. Брунер проводит конкретный анализ тех процессов, которые при этом происходят. По его мнению, главным аспектом языка является действенное интенциональное начало. Соответственно, обучение языку происходит на основе предварительно усвоенных представлений о структуре действий. Такое языковое представление в большей мере формируется в результате совместных учебных действий.

Речь как исторически сложившаяся форма общения развивается по двум взаимосвязанным направлениям. Во-первых, совершенствуется ее практическое употребление в процессе общения и обучения. Во-вторых, речь становится основой перестройки мыслительных процессов и превращается в орудие мышления и развития. Для вербального речевого развития характерно проявление интереса к звуковой стороне каждого слова.

Анализ исследований позволил выявить взаимосвязь подходов к проблеме вербального развития школьников. Так, вербальное развитие — это процесс становления личности ребенка как носителя языка. Вербальное (речевое) развитие выступает целью развития речи. Оно может быть достигнуто в школе только на междисциплинарной основе, в том числе в процессе обучения школьников языку (М.Р. Львов, Л.Н. Мурзин и др.). Языковые (речевые) явления, благодаря своей обобщенности, поднимают мышление школьника на новый уровень, развивая его личность. О связи мышления и языка в сознании человека прекрасно сказал Л.С. Выготский: «Не одна мысль, но все сознание в целом связано в своем развитии с развитием слова... Слово играет центральную роль в сознании в целом, а не в его отдельных функциях. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания» [3, с. 383].

Возможность ученика развиваться имеет все условия в процессе выполнения творческих заданий на основе литературно-художественных текстов на уроках белорусского языка. В таком случае вербальное (речевое) развитие личности превращается в закономерный и регулируемый процесс. Вербальное развитие – важная составляющая общего развития индивида. Но вместе с тем, опираясь на концепцию развития психики того же Л.С. Выготского, согласно которому сознание развивается как единое целое и представляет собой совершенствование межфункциональных связей и отношений его компонентов, можно утверждать, что вербальное развитие не совершается как поочередное формирование одних, затем других речевых способностей. Этот процесс может осуществляется как совершенствование единого комплекса взаимосвязанных интеллектуальных, собственно языковых (лексических, грамматических, морфемных, фонемных), речевых, вербальных компонентов, их межфункциональных связей и отношений.

Вопрос о том, чему в отношении родного языка следует обучать детей, чтобы школьное образование не только давало определенный объем знаний по грамматике и орфографии, но и было действительно развивающим в психологическом, общеинтеллектуальном плане, остается дискуссионным и в настоящее время. Многообразно развивающая роль принадлежит литературно-художественным текстам, художественным образам, где мы имеем дело со своеобразно индивидуализированной фиксацией в вербальной форме всех межчувственных связей, благодаря чему воспринимаемый мир открывается во всем многообразии звуков (Адгрукаў гром. Адгаманіла лета / Там, дзе гулі пшаніцы і жыты.), красок (Зямля глядзіць азёрамі-вачыма / На ясны свет, што стыне ў красе. / Як чыста, бы святло абшары вымыла...), вкусов (Мёд верасовы, кажунь, вельмі горкі... / Маё жынцё, як верасовы мёд), запахов (Духмяна ў сенцах пахне сена) и иных качеств. Окружающий мир сам по себе не является зримым, слышимым, осязаемым или обоняемым. Таковым его делают формы отражения: зрение, слух, осязание, обоняние, вкус. Картина мира (психическая проекция феноменов действительного мира) есть модельное знание о том, как устроен мир, какие свойства имеют объекты мира, какие отношения существуют между этими объектами. Сенсорноперцептивная сфера личности – это богатейшая совокупность разнообразных ощущений и особенностей индивидуального восприятия. Быть собой, а не соответствовать чьему-то представлению, думать по-своему, как можно глубже и искреннее, ценить и использовать то, что дано природой – вот основа процесса развития человечества. Ощущения выступают не как некоторая пестрая мозаика несвязанных элементарных образов. В процессе индивидуального развития у человека складывается определенная сенсорно-перцептивная организация, объединяющая совокупность органов чувств в целостную систему. Сущность состоит в наличии качественной специфичности каждого из видов ощущений по сравнению с другими специфическими характеристиками, например, зрительное ощущение – цветовой тон, светлота и насыщенность:

> Прасвятляецца шэрасць нябёсаў, Далягляд заімгнелы – шырэй, *I нямая ігліца сосен* Пазірае шчырэй, весялей.

слуховое ощущение – высота тона, громкость и тембр:

І песня радасці і кветак Ішла ў сяло праз вечары...

тактильное ощущение – твердость, гладкость, шероховатость:

Вецер абнімае Стан яе дзявочы, Сонца ёй цалуе Шыю, твар і вочы.

Работа с литературно-художественным текстом на уроках белорусского языка может явиться частью современного ответа на вечные вопросы всестороннего психического развития личности. Индивидуальные различия школьников имеют немаловажное значение, и поэтому возникает необходимость выяснить, как они могут быть использованы на благо развития личности подрастающего поколения, более открытой и развитой, более совершенной. В обществе и науке, ориентированным на гуманистическое начало, уже давно появилось движение за развитие потенциала человека, ценности которого разделяют ученые, педагоги, литераторы, бизнесмены, священники и представители других интеллектуальных профессий. Интересен анализ языковых концептов с точки зрения отражения в них национально-культурной специфики (А. Вежбицкая, Ю. Степанов, В. Пропп).

Философ Вайгингер утверждает, что «все знание, идущее далее простой преемственности, может основываться только на аналогии... Метафоры являются главной, незаменимой функцией всей мысли» [5, с. 14]. Выражаться метафорично значит выражаться в переносном смысле, а не буквально. Использование буквальных выражений «застопоривает» окружающую картину, тогда как метафора вносит точки ветвления, свободные пространства, является открытой в понимании мира:

Як у люстры, густою сцяною Кучаравіцца лес у вадзе, Абярнуўшыся ўніз галавою, К водам пільнае вуха кладзе. (Л. Гаўрылаў)

Развитие личности школьника проявляется как прогрессивное усложнение, углубление, расширение, как переход от простого к сложному, от незнания к знанию, от низших форм жизни и деятельности к высшим формам. Для того чтобы сенсорно-перцептивное обогащение и вербальное развитие было эффективным, необходимы постоянные упражнения и непрерывный приток информации, корректирующей складывающийся образ действительности. Использование учителем специально подобранных художественных текстов на уроках белорусского языка позволит открыть учащимся семантические пространства многообразных смыслов одних и тех же ощущений и мировосприятия [6, с. 49]. Литературнохудожественные тексты (литературно-художественная метафора), в свою очередь, обеспечивают возможность в ходе педагогической деятельности использовать и развивать различные виды и свойства сенсорно-перцептивной и вербальной сфер школьника.

В рамках программного изучения тем творческим решением на уроках белорусского языка может быть использование литературно-художественных метафор, которые содержат богатый опыт разнообразных ощущений, внешних и внутренних характеристик окружающего мира. Так, например, изучая тему «Прыметнік» в VI классе, можно предложить учащимся некоторые задания (подобные задания могут быть разработаны по каждой теме учебника белорусского языка):

№ 1. Спішыце вершаваныя метафары, раскрыўшы дужкі. Растлумачце правапіс прыметнікаў.

I дождж — (не, ня) сумная аповесць: 3 далёкай далі-далечы Твой погляд мільгане, як поезд, Святлом вітаючы... (В. Ярац)

Чацвёрты тыдзень цешыцца залева, (Не, Ня) спынны дождж абрынуўся бядой. Вады нагнала сёння па калена, 4 гаўтра хаты сузгуунь пад еадой. (Р. Бараеікова

А заўтра хаты счэзнуць пад вадой. (Р. Баравікова)

Самы цёплы пацалунак — У халодным ранні, А (не, ня) верны пацалунак — У чароўным зеллі. (А. Лозка)

Якія могуць быць прадметы навобмацак? Падбярыце антонімы да наступных слоў: гарачы — ... , лёгкі — ... , мяккі — ... , калючы — ... , шурпаты — Які від адчуванняў дапамагае чалавеку ўспрымаць такія характарыстыкі?

№ 2. Зрабіце марфалагічны разбор прыметнікаў з наступных вершаваных метафар <math>A. Куляшова:

Там жаўцеюць прыгожыя краскі За вёскай у лузе, Там ржавеюць варожыя каскі Нібы ў Беларусі.

> П'ючы шумлівай славы хмель салодкі, Не забывай пра горыч палыну.

3 дапамогай якой часціны мовы перадаецца колер у першым чатырохрадкоўі? Прывядзіце прыклады перадачы колеру рознымі часцінамі мовы.

Якія смакі вы сустрэлі ў другім чатырохрадкоўі? Якія адпаведныя смакі маюць наступныя рэчы: лімон, цукерка, перац, вада, соль. Як называюцца такія адчуванні?

№ 3. Выпішыце словазлучэнні «назоўнік + прыметнік» і «прыметнік + назоўнік». Растлумачие правапіс не з прыметнікамі.

> Ціхаю малітваю няспешнай Кружацца сняжынкі нада мной. Цэлы свет загадкавы, бязмежны Музыкай гукае незямной. (В. Ярац)

На вяршынях сумна сосны Зашумелі ціха, Невясёлыя іх вёсны, Бо наўкола ліха. (Ф. Багушэвіч)

Уявіце, што вы чуеце ўсе гукі, адлюстраваныя ў наступным чатырохрадкоўі:

Мелодыяй заззяла цішыня, Уплеценая ў гукаў пералівы...

Бяжыць ручай прэлюдыі журлівы –

Лютніст іграе на сыходзе дня. (С. Багданкевіч)

Працягніце далейшае развіццё дзеяння, перадайце словамі свае слыхавыя пачуцці.

№ 4. Ад падкрэсленых назоўнікаў утварыце прыметнікі. Якія суфіксы з'яўляюцца найбольш прадуктыўнымі пры ўтварэнні розных тыпаў прыметнікаў: прыналежных, адносных, якасных? Ці можна ад аднаго і таго ж назоўніка ўтварыць прыметнікі з дапамогай розных суфіксаў? Пацвердзіце прыкладам з тэксту.

Сасновы бор, Духмяная ігліца, Спяваюць птушкі, Шамаціць <u>трава</u>... (Г. Говар)

> Я жыву на сваім чарнагор'і, Хай не князь, хай не пан, але мне Узыходзяць начамі сузор'і І паўзе цень жыцця па сцяне. (В. Гардзей)

Сукупнасць адчуванняў дапамагае чалавеку ўявіць поўную карціну наваколля. Скажыце, якія віды адчуванняў прысутнічаюць у першым чатырохрадкоўі? Чаму ўсяго васьмю словамі можна намаляваць даволі насычаную карціну прыроды?

В процессе экспериментального исследования изменений словесной репрезентации значений и смыслов образов разномодальных ощущений школьников при изучении языка становится очевидна потребность в изучении вербального, речевого развития личности учащегося. При использовании художественных текстов (в частности, литературных метафор) достигается качественное своеобразие уровня вербального развития, которое выражается в том, что учащиеся VI класса, прошедшие экспериментальное обучение, шире используют возможности языка, характеризуемые как богатство, выразительность, точность, ясность речи. Таким образом, новые возможности открываются перед психологией в сфере изучения вербального развития с использованием художественных текстов, возрастает вес слова в формировании сознания и поведения растущего человека с учетом духовных традиций и народного мировоззрения.

Литература

- 1. Леонтьев, А.Н. Речевая деятельность: хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / А.Н. Леонтьев; сост. В.В. Мироненко. М., 1987. 227 с.
 - 2. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. М., 1986. 451 с.
- 3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М., 1982. 504 с.
- 4. Коломинский, Я.Л. Беседы о тайнах психики / Я.Л. Коломинский. Минск, 1990. 192 с.
 - 5. Янг, Р.М. Дарвиновская метафора и философия науки / Р.М. Янг. М., 1996.
- 6. Рожина, Л.Н. Развивающие эффекты художественного познания психики человека / Л.Н. Рожина // Психология. 1991. № 1. С. 24.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 21.12.12

УДК 37.035:37.017:17-057.87

Социально значимая деятельность обучающихся: структурно-логическая характеристика в контексте идейно-нравственного саморазвития личности

Л.И. СЕЛИВАНОВА

В статье раскрывается сущность социально значимой деятельности как средства идейнонравственного саморазвития личности, анализируется логика формирования данного понятия в психологии и педагогике. Автором подчеркивается значение организации различных видов социально значимой деятельности учащейся и студенческой молодежи для восприятия социальных ценностей, овладения опытом общественного поведения, для нравственного самосовершенствования и творческой самореализации личности.

Ключевые слова: деятельность, социально значимая деятельность, общественный опыт, активность, социальная компетентность, идейно-нравственное саморазвитие.

The article reveals the essence of socially significant activity as a means of ideological and moral self-development of an individual; it analyzes the formation of this concept in psychology and pedagogy. The author emphasizes the importance of the organization of various socially significant activities of pupils and students for the perception of social values, social behavior experience, for the moral self-improvement and self-fulfillment of the personality.

Keywords: activity, socially significant activity, social experience, activity, social competence, moral self-development.

Одним из ведущих направлений образовательной деятельности является стимулирование идейно-нравственного саморазвития личности, содержание которого составляет изменение отношений и личностных качеств, соответствующих общественным требованиям, природным возможностям и индивидуальным устремлениям обучающихся. Идейно-нравственное воспитание базируется на приоритете общечеловеческих ценностей и призвано сформировать у подрастающего поколения такие качества, как активность, целеустремленность, гражданственность, ответственность, самостоятельность, толерантность, милосердность, гуманность, безопасность, креативность. Оно способствует становлению социальной компетентности личности, освоению базовых компонентов культуры, формированию творческого и инициативного отношения к труду и общественной жизни, навыков межличностного общения, здорового образа жизни, способности противостоять негативному влиянию общества. Важнейшим средством реализации идейно-нравственного саморазвития личности в процессе развивающего образования является социально значимая деятельность обучающихся.

С философской точки зрения, деятельность – специфически человеческий способ отношения к миру – процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности. По мнению представителей диалектического материализма, именно предметной деятельности человек обязан развитием в ходе исторического процесса всех личностных качеств. В деятельности человек постепенно включает природу в состав своей материальной и духовной культуры. Изменение внешнего мира в деятельности есть одно из условий саморазвития личности. В философии подчеркивается важность отношения личности к деятельности и ее продукту. По мнению Э.В. Ильенкова, «человеческое отношение всегда предполагает, с одной стороны, созданную человеком для человека вещь, а с другой стороны – другого человека, который относится по-человечески к этой вещи, а через нее – к другому человеку» [1, с. 14]. В своей сути деятельность есть социально преемственная активность, адресующаяся другим людям. Философ подчеркивал, чем меньше действительно индивидуального отношения к социально значимым вещам дозволяется проявлять личности, «...тем

больше она хорохорится своей "неповторимостью" в пустяках, в ерунде, в курьезных, особенностях: в словах, в одежде, в манерах, в мимике...» [1, с. 18]. Такие проявления, по мнению философа, призваны скрыть отсутствие личности в социально значимых параметрах. И наоборот, личность обнаруживает себя тогда, когда индивид в своих действиях и продукте своих действий производит результат, волнующий и касающийся других индивидов. Итак, с точки зрения философии, деятельность представляет собой процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом.

Становление и развитие теории деятельности *в психологии* связывают с именами выдающихся психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Сначала понятие «деятельность» ввел М.Я. Басов, затем С.Л. Рубинштейн и Л.С. Выготский стали говорить о единстве сознания и поведения, сознания и деятельности. Как заметил С.Л. Рубинштейн, цель введения понятия «деятельность» состояла в том, чтобы объединить психологическим изучением как внешнее поведение человека, так и его сознание.

Психическая деятельность – специфическая для живой системы связь с окружающим, опосредующая, регулирующая и контролирующая взаимоотношения между *организмом и средой*. Деятельность всегда осуществляется в определенной системе личностных отношений, так как ее результаты оказывают влияние на окружающий мир, на судьбы других людей.

Психологи различают формы психической деятельностии: элементарную и высшую. Первая характерна для животных и заключается в инстинктивном приспособлении организма к окружающему миру. Вторая, видоизменяя первую, составляет исключительное достояние человека. Специфической особенностью высшей формы деятельности является сознательное преобразование окружающего. Она имеет общественный характер и определяется общественными условиями жизни.

Развиваясь, психическая деятельность человека дифференцируется на внешнюю и внутреннюю. Первая слагается из специфических для человека действий с реальными предметами, осуществляемых путем движений рук, ног, пальцев. Вторая происходит посредством «умственных действий», где человек оперирует не реальными предметами и не путем реальных движений, а использует для этого их идеальные динамические модели, создаваемые в процессе мышления. Внутренняя деятельность планирует внешнюю; она возникает на основе внешней и через нее реализуется. Разделение труда влечет за собой также выделение таких форм деятельности человека, как практическая и теоретическая. В зависимости от многообразия потребностей человека и общества складывается и многообразие видов деятельности людей, каждый из которых обычно включает в себя элементы внешней и внутренней, практической и теоретической деятельности.

В трудах А.Н. Леонтьева выявлены и описаны общая структура деятельности, ее психологические механизмы и процесс развития. По его мнению, деятельность имеет два основных звена — ориентировочное и исполнительское. Первое звено включает в себя потребности, мотивы и задачи. Второе звено состоит из действий и операций. Отдельным составляющим первого звена соответствуют определенные элементы второго (например, целям и условиям задачи соответствуют действия и операции). Потребности, мотивы и задачи деятельности ориентируют человека в окружающей действительности, которая дана ему в виде образов восприятия, памяти, представлений и мышления. Человек в плане образов осуществляет поиск и опробование действий и операций, которые необходимо выполнить для решения задачи, чтобы удовлетворить определенную потребность.

А.Н. Леонтьев писал, что «в обществе человек находит не просто внешние условия, к которым он должен приноравливать свою деятельность, но что сами эти общественные условия несут в себе мотивы и цели его деятельности, ее средства и способы; словом, что общество производит деятельность образующих его индивидов» [2, с. 83]. Основой онтогенетического развития сознания (психики) человека является развитие его деятельности. При осуществлении какой-либо новой деятельности у человека возникают те или иные новые функции сознания (например, при осуществлении ребенком игровой деятельности у него возникают такие психические функции, как воображение и символическое замещение). Каждому воз-

растному периоду в жизни человека присуща ведущая деятельность, на основе которой у него возникают и формируются психологические новообразования.

Как видим, с точки зрения психологии, деятельность – понятие, характеризующее функцию индивида в процессе его взаимодействия с окружающим миром. Деятельность человека как сознательная активность формируется и развивается в связи с формированием и развитием его сознания. Она же служит основой развития сознания человека, источником его содержания.

Опираясь на достижения смежных наук, педагогика делает вывод о том, что воспитание личности состоит не в назидательных беседах и наставлениях, а во включении растущего человека в деятельность, в соответствующие его возрасту общественные отношения. Эта закономерность обусловливается тем, что личностное развитие человека происходит только благодаря «присвоению» им общественного опыта в различных его проявлениях. Понимание ведущего влияния деятельности на формирование личности было положено в основу теории и практики воспитательной работы. А.С. Макаренко писал: «Я требую, чтобы детская жизнь была организована как опыт, воспитывающий определенную группу привычек». В соответствии с этим требованием вся жизнь коллектива его воспитанников была организована так, что она включала детей в различные виды деятельности, требующие проявления определенных качеств личности (целеустремленности, дисциплинированности, честности, ответственности, настойчивости).

И.Ф. Харламов выделяет следующие виды деятельности обучающихся: учебнопознавательная и технически-творческая деятельность, в процессе которой решаются задачи умственного и технического развития; гражданско-общественная и патриотическая деятельность, связанная с гражданским и патриотическим воспитанием; общественно полезный, производительный труд, формирующий стремление к созидательной деятельности и цементирующий развитие всех других сторон развития личности; морально-познавательная и нравственная деятельность; художественно-эстетическая деятельность, способствующая эстетическому развитию; физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа, обеспечивающая физическое развитие [3, с. 98-99]. Важен вывод о том, что в разнообразных видах деятельности личность проявляется и изменяется.

Рассуждение о направленности деятельности в педагогике привело к смысловому разнообразию понятия социально значимой деятельности. Одни придерживаются мнения, что социально значимый характер приобретает любая деятельность, выполняемая для коллектива. Другие считают, что это деятельность, имеющая воспитательные цели. Третьи исследователи подчеркивают, что это деятельность, направленная на удовлетворение потребностей других людей. П.Ф. Каптерев подчеркивал социальную направленность организуемой в педагогическом процессе деятельности учащихся: «Должно подготовлять граждан и практически, приучением к совместной деятельности, к трудовой помощи другим, к работе не только на себя, но и на других» [4, с. 319]. Данная направленность организуемой деятельности подчеркивается и в современной «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», где отмечается, что одним из основных требований к организации воспитания учащихся является «включение их в различные виды социально значимой деятельности» [5, с. 3].

Как видим, для определения сущности социально значимой деятельности важна характеристика ее мотива, содержания и результата. Д.И. Фельдштейн в своих работах, раскрывая сущность социально-полезной деятельности, подчеркивает, что ее содержанием является «общественно полезное дело», а мотивом – «социальная польза, отвечающая потребности в самовыражении личности, творчески относящейся к общему делу» [6, с. 104]. В развернутой социально значимой деятельности реализуются потребности личности в общении, новых взаимоотношениях, познании себя, других людей, окружающего мира. «В деятельности происходит осмысление новых социальных ролей и осмысление их значимости» [7, с. 10]. Данные характеристики следует взять за основу для определения сущности социально значимой деятельности.

Итак, социально значимой называется деятельность, результатом которой является освоение социальных ролей, содержанием — общественно значимое дело, а мотивом — общественная значимость, отвечающая в то же время индивидуальным возможностям, стремлениям личности к творческой самореализации, потребности к самосовершенствованию.

Становление социально значимой деятельности обучающихся представляет собой сложный процесс. Характер, объем, функции, роль, степень воздействия и отношение к этой деятельности изменяются в зависимости от возраста ребенка. Навыки, необходимые для участия в общественно значимой деятельности, формируются еще в дошкольном детстве. При этом специальная организация даже простейшей практической деятельности ребенка, ее направленность превращает установку «я сам для себя» в установку «я сам вместе со всеми, для всех». У младшего школьника в процессе обязательной и оцениваемой обществом учебной деятельности, художественного творчества, бытового труда формируется то или иное отношение к социально значимым делам. В подростковом возрасте, когда ребенок активно стремится к общению с товарищами и взрослыми, ищет свое место в окружающей действительности, общественно значимая деятельность становится «зоной ближайшего развития», включающей личность в качественно новые отношения с обществом. Д.И. Фельдштейн подчеркивает, что социально-полезная деятельность является ведущей для подросткового периода, так как: 1) если у взрослых основной формой оценки такой деятельности выступает оплачиваемый труд, то для подростков наиболее важным моментом является общественное признание дел; 2) именно в этой деятельности формируются развернутые взаимоотношения детей, в частности с миром взрослых, понимание детьми единства личного и общественного труда.

Классически к видам социально значимой деятельности относят: трудовую, учебную, культурно-массовую и художественно-эстетическую, физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую. Среди названных видом деятельности, цементирующим развитие всех сторон личности, в советской педагогике традиционно назывался общественно полезный труд. В.А. Сухомлинский подчеркивал: «Труд становится великим воспитателем, когда он входит в духовную жизнь наших воспитанников, дает радость дружбы и товарищества, развивает пытливость и любознательность, рождает волнующую радость преодоления трудностей, открывает все новую и новую красоту в окружающем мире, пробуждает первое гражданское чувство — чувство созидателя материальных благ, без которых невозможна жизнь человека». Он писал: «Я стремился к тому, чтобы труд детей был разнообразным, способствовал раскрытию их задатков и наклонностей [8, с. 257]. В то же время нередко трудовая деятельность учащихся рассматривалась как самодовлеющий компонент воспитания, как универсальное средство. При этом во внимание принимался только физический труд, производящий ценности.

Выдающийся педагог П.Ф. Каптерев отмечал значение трудовой деятельности учащихся для их идейно-нравственного воспитания. По его глубокому убеждению, труд составляет необходимое условие не только для саморазвития человека, но и для поддержки в нем той степени достоинства, которой он уже достиг: «Без личного труда человек не может идти вперед, не может оставаться на одном месте, но должен идти назад». Педагог еще в начале XX в. предупреждал об источнике социально-педагогических проблем: «Тело, сердце и ум человека требуют труда, и это требование так настоятельно, что если, почему бы то ни было, у человека не окажется своего личного труда в жизни, тогда он теряет дорогу и перед ним открываются две другие, обе одинаково гибельные: неутомимого недовольства жизнью, мрачной апатии, или добровольного незаметного самоуничтожения» [9, с. 163–164].

Согласно «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», труд — «целесообразная деятельность человека, направленная на преобразование деятельности, овладение природными и социальными явлениями, производство материальных ценностей в условиях удовлетворения потребностей людей» [5, с. 28]. Как видим, по отношению к трудовой деятельности особенно подчеркивается важность социальной направленности организуемой деятельности, так как посредством труда человек выражает свое отношение к миру, познает действительность, себя, других людей.

В настоящее время социально значимая трудовая деятельность учащейся и студенческой молодежи представлена следующими видами: производительный труд для учреждения

образования и самообслуживания; полезный труд по месту жительства; помощь предприятиям, учреждениям, организациям; деятельность по охране природы и окружающей среды; хозяйственно-бытовой труд в домашних условиях.

Труд молодежи для учреждения образования направлен на укрепление его материальной базы: изготовление средств обучения (муляжей, гербариев, коллекций, макетов, приборов, оборудования, ручного инвентаря), переплет книг и периодических изданий для библиотеки и кабинетов, ремонт оборудования, мебели, имущества. Обучающиеся приводят в порядок все необходимое для учебно-воспитательной работы, участвуют в ремонте отдельных помещений и целых зданий, строительстве теплиц, спортивных и других площадок, в оборудовании кабинетов, лабораторий, следят за порядком в аудиториях, коридорах, рекреациях.

Полезный труд обучающихся в микрорайоне учреждения образования многообразен по содержанию и формам организации. Это охрана зеленых насаждений, оборудование игровых и спортивных площадок, приобщение к труду зеленых патрулей, строителей и других профессий. Трудовые объединения обучающихся оказывают помощь в сезонные времена года аграриям, подшефным учреждениям образования, торговли, здравоохранения. Например, оказывается помощь в заготовке продуктов питания и лекарственных растений, в разведении питомников декоративных, цветочных растений, овощей и плодовых деревьев, в выращивании семян ценных культур. При этом обучающиеся приобретают опыт работы в промышленности, сфере бытового обслуживания.

Хозяйственно-бытовой труд учит обучающихся самообслуживанию – убирать жилище, выполнять обязанности воспитателей младших, помогать старшим в заготовке продуктов питания, приготовлять пищу, ремонтировать бытовую технику, ухаживать за животными, работать в огороде, выполнять мелкий ремонт одежды, обуви и т. д. Все это помогает глубже понять хозяйственную деятельность, вникнуть в экономику труда и его результатов, освоить элементарные навыки рыночных отношений. Увлеченность некоторыми видами полезного труда облегчает выбор профессии и утверждение в ней.

Несмотря на общепринятое значение трудовой деятельности в идейно-нравственном саморазвитии личности, необходимо учитывать, что и учебная деятельность учащейся и студенческой молодежи должна быть построена по типу общественно значимой. Такая значимость данной деятельности заложена как в содержательной, так и в процессуальной сторонах обучения. В ходе учебной деятельности происходит овладение научными знаниями и способами действий. В то же время учебная деятельность – это форма активного и творческого отношения обучающегося к изучаемому материалу. Она предполагает наличие таких моментов, как «избирательность подхода к объектам познания, выбор объекта в последующей деятельности, направленной на решение проблемы» [7, с. 19]. Такое понимание учебной деятельности позволяет рассматривать обучающегося как активного субъекта данной деятельности.

В то же время, как считает Д.Б. Эльконин, уже в подростковом возрасте у ребенка должен произойти переход к новой, более высокой форме учебной деятельности, должно сформироваться новое отношение к ней. Именно когда учеба приобретает личностный смысл, оптимальной формой организации учебной деятельности становится непосредственная коллективная деятельность как особый способ общения, как специфический тип отношений обучающегося с другими людьми. Учебная деятельность представляет собой уникальную возможность включения обучающихся в коллективную деятельность, в процессе которой в специально организованной учебной ситуации создаются условия для освоения личностью новых отношений, функций, ролей.

Культурно-массовая и художественно-эстетическая деятельность учащейся и студенческой молодежи помогает осознать общественный характер человеческих взаимоотношений. Особую роль в данном случае играет организационно-общественная работа, в которой постоянно возникают ситуации, требующие оценок и решений в системе «я и общество», «я и другие люди». С одной стороны, эта работа предполагает выполнение обучающимися социально значимых дел, а с другой – именно в ней лучше всего удовлетворяются их притязания на самостоятельность, желание проявить себя. Выступая как ответственный организатор или участник коллективного дела, человек легко может отождествить свое «Я» с выполняемыми им социальными ролями. В этом случае важно, как складываются его взаимоотношения с коллективом, взрослыми, сопровождаются ли вырабатываемые умения осознанием ответственности, долга, умением поступаться личными интересами во имя общего дела.

Одним из видов социально значимой деятельности *является физкультурно-оздорови- тельная и спортивно-массовая* деятельность. Еще слабо изучена проблема ее воздействия на развитие социальной активности растущего человека, на формирование готовности принести пользу другим людям, обществу. Особенно явно прослеживаются признаки социальной значимости в спортивной деятельности. Ее мотивом может быть достижение индивидуального результата, а может быть и забота о победе команды, спортивного коллектива. Возможности спорта для развития патриотизма достаточно хорошо видны на примере спортсменов, в личном первенстве защищающих честь государства. В этом случае отношение к спортивной деятельности определяется именно потребностью совершенствования себя для общества.

Следует сказать, что в педагогической практике физкультурно-оздоровительная работа рассматривается, в основном, как средство развития двигательной активности, при планировании и проведении спортивных мероприятий не ставятся общественно значимые цели. А ведь физкультурно-оздоровительная деятельность позволяет обучающемуся лучше оценить свои возможности, найти свое место в жизни общества, сохранить здоровье поколений. Важно, чтобы мотивы деятельности выходили за пределы конкретной победы, выполнения норматива ради высокой отметки, активно формируя идейно-нравственные качества личности – ответственность, гражданственность, толерантность и т. д.

Роль различных видов социально значимой деятельности в нравственном развитии личности акцентируется на данном этапе в нормативных документах по организации идеологической и воспитательной работы в учреждениях образования. В этом отношении важно, чтобы «обучающиеся сами предлагали варианты организации деятельности, это повышает их заинтересованность в процессе и результатах» [10].

Таким образом, идейно-нравственное саморазвитие личности осуществляется посредством организации социально значимой деятельности обучающихся. Социально значимая деятельность, обусловливая формирование идейно-нравственных качеств личности, приобщая к опыту общественного поведения, благодаря этим качествам и опыту сама обогащается, разворачивается на новом уровне и способствует освоению личностью социальных ролей. У обучающихся формируются ответственное отношение к порученному делу, умение при этом учитывать в своем поведении чувства, интересы и желания других людей. Вовлечение обучающихся в социально значимую деятельность удовлетворяет потребности личности в самовыражении, самостоятельности, новых взаимоотношениях, обусловливает формирование качеств личности, способствующих ее дальнейшему самосовершенствованию, обеспечивает не только социализацию, но и саморазвитие личности по социально приемлемому вектору.

Литература

- 1. Философский словарь / И.Т. Фролов ; под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. М. : Политиздат, 1987. 590 с.
- 2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. 2-е изд. Минск : Высшая школа, 2004. 302 с.
- 3. Харламов, И.Ф. Педагогика : учебник / И.Ф. Харламов. 7-е изд. Минск : Універсітэцкае, 2002.-560 с.
- 4. Каптерев, П.Ф. Новая школа в новой России / П.Ф. Каптерев // Педагогический сборник. 1917. № 9–11. С. 307–348.
- 5. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 14 декабря 2006 г., № 125 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. 2007. № 2. С. 9—40.

- 6. Фельдштейн, Д.И. Психология современного подростка / Д.И. Фельдштейн. М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
- 7. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.
- 8. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. Минск: Народная асвета, 1982. – 288 с.
- 9. Каптерев, П.Ф. Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели / П.Ф. Каптерев. – 2-е изд., доп. – СПб. : Земля, 1914. – 211 с.
- 10. Особенности организации идеологической и воспитательной работы в учреждениях общего среднего образования в 2012/2013 учебном году: инструктивно-методическое письмо [Электронный ресурс]. – Министерство образования Республики Беларусь. – 2012. – Режим доступа: http://www.adu.by/index.php/component/k2/item/4826. – Дата доступа: 02.09.2012.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 17.12.12

УДК 159.9:316.47

Осознание и переживание межличностных отношений в психологической науке: история и теория вопроса

И.В. Сильченко

В статье рассматриваются теоретические аспекты исследования проблемы осознания и переживания межличностных отношений в истории зарубежной и отечественной социальной психологии. Ключевые слова: межличностные отношения, осознание, переживание, социальнопсихологическая рефлексия и перцепция, перцептивные феномены.

The article discusses the theoretical aspects of the research of awareness and experience of interpersonal relationships in the history of foreign and domestic social psychology.

Keywords: interpersonal relations, awareness, experience, socio-psychological reflection and perception, perceptual phenomena.

Человек живет и развивается среди людей, вступая с ними в разнообразные виды взаимодействия, поэтому проблема складывающихся в общении межличностных отношений не перестает быть актуальной. Межличностные отношения, выступая частью социальных отношений человека, являются одним из важнейших факторов, тесно связанных с психологической атмосферой группы, с эффективностью ее деятельности, во многом определяют социально-психологическое благополучие человека. Необходимость учета данного аспекта групповой жизнедеятельности при решении как задач социально-психологической диагностики группы и личности в ней, так и задач целенаправленного воздействия на группу, управления групповой деятельностью, отмечалась многими отечественными социальными психологами (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, К.К. Платонов, Л.И. Уманский и другие).

Важнейшим аспектом области психологии межличностных отношений является проблема их осознания и переживания. По мнению Я.Л. Коломинского, для понимания психологических механизмов взаимодействия между формированием личности и ее положением в группе необходимо иметь не только объективные данные об этом положении, но и отношение личности к нему [1, с. 205]. Такого же мнения придерживаются и другие исследователи данной проблемы, считая, что изучение межличностных отношений (детерминант поведения личности в группе) исключительно в рамках «реальных» показателей не может быть адекватным. Подлинно психологический подход к исследованию групповых процессов и управлению ими предполагает учет не только объективных факторов групповой действительности, но и субъективных – представлений членов группы о межличностных отношениях в группе и их мотивах, о собственном положении в структуре этих отношений и положении других ее членов, а также их причинах. Совокупность этих представлений у каждого члена группы создает «индивидуальный субъективный образ группы», который не только отражает групповую реальность, но и выполняет регулятивную функцию по отношению к ней [2, с. 4]. Интерес к исследованию рефлексивно-перцептивных процессов в малой группе и определяется, прежде всего, тем, что осознание и оценка внутригрупповой межличностной ситуации служит основой ориентировки в ней, важным средством рационально-адаптивного поведения личности и активного воздействия на групповую действительность [3, с. 143–144].

История исследований проблемы осознания межличностных отношений в западной социальной психологии насчитывает более 80-ти лет. Систематическое и целенаправленное изучение этого предмета началось в русле нетрадиционных социометрических исследований. Вначале изучался вопрос об осознании статусной иерархии группы лицами, находящимися вне самой группы. В исследованиях Я.Л. Морено субъектом восприятия был учитель пятых классов, в исследованиях М. Бонни и Н. Гронланда — университетские преподаватели.

Постановка проблемы осознания отношений самими членами группы и первая попытка ее методического обеспечения датируется 1942 годом, когда Я.Л. Морено обращается к социометрическому перцептивному тесту, в котором каждый индивид, исходя из своих представлений, должен отметить лиц из своего «социального атома», а также касающиеся его самого выборы и отвержения со стороны членов своего «социального атома», характеризуя тем самым чувства, которые, как ему кажется, они к нему испытывают. Результаты, полученные в ходе исследования, использовались в качестве критериев показаний к психодраматической терапии. Исследования Я.Л. Морено с описанием методического инструментария для изучения восприятия внутригрупповых межличностных предпочтений достаточно полно освещены в отечественной литературе [4].

Начиная с 1951 г. появляется целый поток исследований, посвященных различным аспектам проблемы осознания межличностных отношений. Толчок многочисленным эмпирическим исследованиям дал разработанный Р. Тэджури «метод анализа отношений», который позволил ему выделить 45 типов возможных состояний диады, что открыло новые возможности для разносторонней оценки позиций индивида в группе. В дальнейшем «анализ отношений» был развит и дополнен другими методическими приемами: ранжирование индивидом всех членов группы по степени их популярности, предсказание выборов всех других членов группы, шкалирование ожидаемого отношения партнера, групповой самоанализ и другие. Наряду с методическими инновациями был расширен и круг исследуемых вопросов. В итоге в проблеме осознания межличностных отношений выделилось несколько основных вопросов: 1) оценка личностью собственной позиции в группе; 2) оценка позиции данной личности другими членами группы; 3) оценка позиции личности в группе наблюдателем, находящимся вне данной группы. В результате такой дифференциации обозначились два исследовательских подхода.

В первом акцент делался на исследовании закономерности осознания сети межличностных отношений и лежащих в ее основе непосредственных диадических отношений. Новый импульс данной проблеме дали прикладные исследования 60-70-х гг., результаты которых нашли широкое применение в психотерапевтической практике (Розенберг, 1968) и практике так называемых Т-групп (К. Левин, 1976). Основное внимание в этих исследованиях уделяется возможности воздействовать на реальное общение через более глубокое и адекватное осознание межличностных отношений в группе. В связи с этим более глубоко изучались отражательные механизмы осознания диадических отношений, были выделены и детально проанализированы основные субъективные параметры осознания воспринимаемых отношений таких, как: кооперация - конкуренция, равенство - неравенство, формальность интимность, деловая - социоэмоциональная ситуация. Позже исследования осознания диадических отношений слились с исследованиями атрибутивных процессов - осознанием личностью причинно-следственных отношений в собственном поведении и поведении других людей. Особое внимание уделялось мотивационным факторам, определяющим адекватность межличностной предпочтительности в группе. Изучение факторов аффективно-когнитивного соответствия на интрагрупповое восприятие межличностных предпочтений позволило выделить и разносторонне исследовать специфические иллюзии, сопровождающие межличностное восприятие – перцептивные феномены презумпции взаимности и предположения о сходстве [2, с. 10–12].

В работах второго подхода преимущественное внимание уделялось изучению закономерностей осознания иерархии межличностных отношений и лежащих в ее основе статусных позиций различных членов группы. Выяснялись, в частности, различия в точности самооценки и взаимооценки статуса высоко- и низкостатусных членов группы. Результаты многочисленных исследований оказались противоречивыми: обнаруженные корреляции статуса и точности оценок в одних случаях были положительными, в других – отрицательными, в-третьих – нулевыми или незначимыми. Неоднозначные данные были получены и относительно взаимосвязи точности оценок с некоторыми характеристиками субъекта оценивания – тревожностью, социальной приспособленностью, уровнем притязаний, полом, академической успеваемостью и др. В то же время было обнаружено немало фактов, свидетельствующих о внутренних взаимосвязях различных показателей адекватности самооценки или взаимооценки [2, с. 12].

Подытоживая, следует отметить, что работам, проведенным в русле «анализа отношений», по праву принадлежит заслуга в постановке многих проблем осознания межличностных отношений. В них разработаны основные методические приемы, получено немало интересных результатов. Основные исследования и по сей день остаются наиболее основательными в эмпирическом отношении. Однако теоретическое осмысление накопленных результатов оставалось неудовлетворительным: психологической теории межличностного оценивания создано не было.

В отечественной социальной психологии проблема осознания межличностных отношений начала разрабатываться в 60-е годы XX века. В большинстве исследований восприятие внутригрупповых межличностных предпочтений выступало не в качестве основного предмета анализа, а привлекалось лишь как аспект основной проблемы. Большая часть этих исследований осуществлялась в рамках разработки социально-психологических проблем педагогической и детской психологии. Авторы ряда работ ограничивали свою задачу изучением вопросов, связанных с осознанием членами группы социометрического статуса.

Наиболее систематическое и разноаспектное, среди отечественных работ, изучение проблемы осознания и переживания межличностных отношений было предпринято Я.Л. Коломинским. Итоги исследования социально-психологической рефлексии и перцепции подведены им в монографии «Психология взаимоотношений в малых группах». Автором были разработаны оригинальные методические приемы исследования — «аутосоциометрические методы», позволяющие косвенным путем измерить и текущие и ретроспективные самооценки и взаимооценки статуса. Обнаружен и описан ряд феноменов осознания статусной структуры групп, получены коэффициенты, измеряющие существенные параметры социально-психологической рефлексии и перцепции [4, с. 109–124, 278–320]. Практика исследований, проведенных под руководством Я.Л. Коломинского, обнаружила психотерапевтический эффект самой аутосоциометрической процедуры на испытуемых: осознание ими социально-психологического аспекта своей жизнедеятельности нередко являлось толчком к самокорректировке стиля взаимоотношений.

Важным, на наш взгляд, является акцентирование Я.Л. Коломинским того факта, что из всех систем взаимоотношений система личных отношений наиболее эмоционально насыщенная. Исследования показывают, что человек аффективно, эмоционально переживает свои взаимоотношения, особенно остро они переживаются в подростковом и юношеском возрасте. Любое осложнение, нарушение в этой сфере, действительная или мнимая потеря привычного положения воспринимается человеком как трагическое событие, переживается очень остро и зачастую болезненно. Отношение человека к своему положению в системе межличностных отношений включает два основных психологических компонента - переживание и осознание. Переживание и осознание теснейшим образом связаны между собой, но это разные психологические характеристики отношения к окружающему. Так, человек может осознавать что-то, но это оставляет его спокойным, эмоционально не затрагивает. И наоборот, он может аффективно, эмоционально переживать свои взаимоотношения с окружающими, свое положение в группе сверстников, истинных причин которых он не осознает [1, с. 205–207]. Формами проявления переживаний выступают: парадокс осознания - тенденция к завышенной самооценке статуса у низкостатусных индивидов [4, с. 287]; социометрические установки – относительная устойчивость тенденций оценивать статус других членов группы как высокий или как низкий [4, с. 307]; эгоцентрическая нивелировка статуса – тенденция приписывать другим членам группы статус либо равный своему, либо более низкий [4, с. 310]; ретроспективная оптимизация – тенденция благоприятно оценивать свой статус в прежних группах [4, с. 301] и др. Подчеркивая важность исследования проблемы переживания межличностных отношений, Я.Л. Коломинский, вместе с тем, отмечает методическую трудность такого изучения в силу их субъективности и недостаточной осознанности [1, с. 208].

Ю.А. Орн итоги своих исследований осознания личных взаимоотношений изложил в диссертации «Оценка межличностных отношений как педагогическая проблема», где провел

тщательный анализ традиционного теста социометрической перцепции и разработал новый методический прием - «социометрическое сочинение». Он также выявил ряд новых факторов, влияющих на адекватность осознания статусной структуры группы. Результаты работ Ю.А. Орна свидетельствуют о зависимости адекватности субъективной иерархии статусов по одному социометрическому критерию от субъективной иерархии статусов по другому критерию, о тенденции к лучшей осознаваемости отрицательной иерархии (отвергаемых группой лиц), чем положительной иерархии (предпочитаемых группой лиц). Значительный интерес представляет попытка анализа ученым закономерностей осознания членами группы мотивов межличностных отношений [5, с. 51].

Благодаря работам Я.Л. Коломинского и Ю.А. Орна проблема осознания межличностных отношений вошла в отечественную социальную психологию и педагогику и начала интенсивно разрабатываться в самых различных направлениях.

В 70-е годы прошлого века исследования закономерностей осознания межличностных отношений проводятся на кафедре социальной психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Они развертываются в контексте широких исследований межличностного восприятия и направлены на преодоление разрыва между изучением социальной перцепции и межличностных отношений в малых группах [3]. В качестве методологической основы был введен принцип деятельностного опосредствования, что обусловило необходимость исследования рефлексивно-перцептивного отражения личных взаимоотношений в группах разного уровня развития и с различным содержанием совместной деятельности. В этой связи непосредственный интерес представляют исследования, проведенные К.Е. Данилиным и под его руководством студентами-психологами, в которых анализируются закономерности осознания диадических отношений в группах с различным уровнем развития совместной деятельности и коллективистских отношений. В них показано решающее значение уровня развития группы и объективного положения субъекта в ней для точности восприятия субъектом межличностных предпочтений в группе и доказана ограниченность проявления широкого класса ошибок в восприятии межличностных предпочтений (презумпции взаимности и предположения о сходстве), действие которых считалось универсальным. Анализ роли факторов соответствия в детерминации точности межличностного восприятия показал, что проявление иллюзии взаимности зависит, прежде всего, от уровня развития группы: чем он выше, тем меньше вероятность такого проявления. Доказано, что больший вес в преодолении эгоцентрических тенденций в межличностном восприятии предпочтений имеют факторы функционального статуса, уровня развития группы, а затем фактор направленности итрагрупповой активности и, наконец, социометрический статус. Установлено, что аутосоциометрические показатели позволяют содержательно углубить представления о группе и ее участниках: об атмосфере группы, характере лидерства в ней, групповой дифференциации, о специфике адаптации в ней новых членов. Таким образом, получен существенный результат методического характера: аутосоциометрическая методика может использоваться как косвенный метод оценки относительного уровня развития группы [6, с. 22–24].

Рассмотрение истории изучения проблемы социально-психологической рефлексии и перцепции было бы неполным без упоминания фундаментального исследования А.А. Кроника [2], касающегося механизмов формирования индивидуального субъективного образа группы, социально- и индивидуально-психологических закономерностей формирования самооценок и взаимооценок статуса в малых социальных группах. Исходя из теории установки Д.Н. Узнадзе, ученым разработана установочная модель социально-психологических механизмов межличностного оценивания, в рамках которой получают объяснение многие известные феномены социальной перцепции, а также предсказываются условия возникновения ряда новых. Им выделено четыре типа межличностного оценивания: нормативное, в котором функцию установки выполняют ожидаемые оценки; ценностное, которое базируется на идеалах и антиидеалах; социоцентрическое, основанное на сложившемся ранее мнении субъекта об оцениваемом индивиде; эгоцентрическое, в основе которого лежит самооценка личности и ее представления и суждения о себе самой. Выявлены факторы, обусловливаю-

щие индивидуальные различия в межличностном оценивании. Прослежена эволюция механизмов межличностного оценивания, установлено, что по мере продвижения группы от неколлектива к коллективу происходит последовательная смена типов оценивания от нормативного к эгоцентрическому, социоцентрическому и ценностному [2, с. 101]. Автором выделены гипотетические уровни организации «субъективного образа межличностных отношений», к которым относятся: 1-й – субъективная статусная иерархия (здесь происходит оценивание личностью своего статуса и статуса других членов группы); 2-й – субъективная сеть межличностных отношений (на этом уровне происходит осознание личностью своих собственных межличностных предпочтений и предпочтений других членов группы); 3-й осознание типа межличностных отношений (личность приписывает мотивы тех или иных предпочтений); 4-й – психологика межличностных отношений (на этом уровне происходит осознание причинно-следственных зависимостей между различными отношениями и оценивание вероятности этих зависимостей). На основе подобной индивидуальной психологики у личности формируется способность к прогнозированию тенденций развития тех или иных отношений. При этом отмечается, что исследования по проблеме осознания отношений в настоящее время ограничиваются в основном первыми двумя уровнями, изредка касаются третьего, а четвертый уровень почти не исследован [2, с. 129].

В других исследованиях, выполненных в рамках данного подхода, отмечается, что влияние группового контекста на межличностное восприятие не исчерпывается одним только деятельностным фактором, который также нуждается в большей детализации. В диссертационных работах была выявлена следующая совокупность детерминант межличностного восприятия: эффективность, уровень развития и форма организации совместной деятельности (А.А. Амельков, 1985; Т.С. Миронова, 1986; Р.Л. Кричевский, 1991; А.С. Симаков, 1998), а также переменные личностного характера (М.Е. Шмуроватова, 2001). Установлено, что основным детерминирующим фактором является эффективность деятельности, именно она определяет содержание межличностного восприятия, в то время как все остальные названные факторы играют вспомогательную роль, дополняя и корректируя влияние основного фактора [7, с. 140].

Как видим, результаты многочисленных исследований оказались неоднозначными и противоречивыми. Накопленные к настоящему времени данные свидетельствуют, что не только совместная деятельность обусловливает содержание межличностного восприятия членов группы, но и адекватное осознание и переживание межличностных отношений в группе оказывает формирующее воздействие на статусную иерархию этих отношений и служит фактором повышения эффективности совместной деятельности (Л.А. Пергаменщик, 1985; Я.Л. Коломинский, 2000; М.Е. Шмуратова, 2001 и др.). Причем, наиболее демонстративно подобное влияние обнаруживает себя в феномене руководства: социальноперцептивные характеристики руководителя, репрезентированные в особенностях восприятия им тех или иных членов группы, точность отражения им групповых параметров выступают в качестве одного из существенных условий эффективности групповой деятельности (А.В. Маржиня, 1986; В.П. Соловьев, 1987; Е.И. Шарова, 1986; Р.Л. Кричевский, 1991).

Краткий обзор работ по проблеме осознания и переживания межличностных отношений позволяет отметить, что в отечественных и зарубежных исследованиях накоплены многочисленные порой противоречивые эмпирические факты, которые требуют теоретического осмысления, систематизации и обобщения. Специальных исследований, целью которых было бы системное изучение разноуровневой структуры «субъективного образа межличностных отношений», его генезиса и регулятивных функций, пока нет. В решении названной проблемы преимущество остается за исследованием одного психологического компонента отношения человека к своему положению – осознания. Другому аспекту – «переживанию» – уделяется недостаточно внимания, что подтверждается также названиями работ, в которых для обозначения направления и проблематики исследования термин «переживание» практически не используется.

Проведенный анализ зарубежных и отечественных исследований по проблеме осознания и переживания межличностных отношений позволил конкретизировать общие цели и направления собственного эмпирического исследования.

Литература

- 1. Коломинский, Я.Л. Социальная психология развития личности / Я.Л. Коломинский, С.Н. Жеребцов. Минск : Высшая школа, 2009. 336 с.
- 2. Кроник, А.А. Межличностное оценивание в малых группах / А.А. Кроник. Киев : Наукова думка, 1982. 160 с.
- 3. Межличностное восприятие в группе / под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: Изд-во Московского университета, 1981. 295 с.
- 4. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. Минск : Изд-во Белорусского университета, 1976. 352 с.
- 5. Орн, Ю.А. Оценка межличностных отношений учащихся как педагогическая проблема : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 10.00.01 / Ю.А. Орн ; Тартуский гос. ун-т. Тарту, 1975.-61 с.
- 6. Данилин, К.Е. Восприятие межличностных предпочтений в группе : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 10.00.05 / К.Е. Данилин ; Московский гос. ун-т. М., 1984. 25 с.
- 7. Кричевский, Р.Л. Психология малой группы : теоретический и прикладной аспекты / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. М. : Изд-во МГУ, 1991. 207 с.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 19.12.12

УДК [373:004.416.3]:37.015.3

Проблема школьной дезадаптации нормального ребенка в связи с непониманием учителем его личностных особенностей

Э.А. Соколова

В статье показана проблема школьной дезадаптации нормального ребенка в связи с непониманием учителем особенностей его личности и состояния. Подчеркивается роль и необходимость ответственности учителя не только за эффективность обучения и формирования личности, но и за сохранение здоровья ребенка в процессе обучения. Показаны особенности личности и состояния нормального ребенка, которые требуют индивидуального подхода, а также последствия отсутствия индивидуального подхода учителя к ученику.

Ключевые слова: здоровый ребенок, школьная дезадаптация, личность, учитель, психолог, психосоматические заболевания, ответственность.

The article shows the problem of school maladjustment of normal children due to lack of understanding of their personal peculiarities. The teacher's role and responsibility both for a child's effective education, development and for the child's state of health during the education process are highlighted in the article. It gives a normal child's personal peculiarities and his state which require individual approach, and finally it points out the consequences of absence of a teacher's individual treatment of a child.

Keywords: healthy child, school maladjustment, personality, teacher, psychologist, psychosomatic diseases, responsibility.

Программы обучения обычной школы рассчитаны на здорового ребенка, однако учителя вынуждены констатировать, что здоровые дети не всегда достигают в учебной деятельности результатов, соответствующих их способностям и возможностям. Так, на основании изучения взаимосвязи успеваемости и состояния здоровья А.М. Куликов выделяет пять групп учащихся, одной из которых является группа здоровых плохо успевающих учеников [1]. Р.В. Овчарова пишет, что отклонения в учебной деятельности «могут быть у психически здоровых детей...», и относит эти отклонения к школьной дезадаптации [2, с. 26]. В.Г. Каменская отмечает, что «школьная дезадаптация, включающая в себя не только устойчивую академическую неуспеваемость ребенка, но и неприятие им школьных требований, приводит к утрате здоровья и формированию устойчивого негативного отношения к школьному обучению» [3, с. 231].

Как пишет П.С. Гуревич, ссылаясь на мнение ряда авторов, лучшей педагогической средой является школьный урок [4]. Однако, «обширные врачебно-психологические исследования среди учащихся разных категорий свидетельствуют, что педагог и проводимые им неправильные педагогические действия могут служить одной из ведущих причин невротизации обучаемых и развития у них нервно-психических нарушений» [5, с. 125–126].

Приведенные мнения специалистов разных профилей — врачей, психологов, учителей — показывают наличие проблемы школьной дезадаптации здорового ребенка в обычной школе. Здоровые дети составляют большинство, и если не все из них реализуются соответственно своим способностям в школе, то это может мешать их дальнейшей реализации в жизни. При этом страна не только недополучает людей высокого уровня реализации, но и у тех людей, у которых, при имеющихся способностях, реализация произошла не в полной мере, возникают проблемы со здоровьем.

Имеющиеся публикации, посвященные школьной дезадаптации, раскрывают проблему, в основном, в связи с зависимостью ее от патологии ребенка. Акцент смещается на патологию ребенка, этим объясняются неудачи ребенка в учебной деятельности. Те особенности ребенка, которые относятся к норме [6], в том числе ее пограничным проявлениям, в большинстве не связываются с явлениями школьной дезадаптации. Роль учителя и осознание им ответственности за свои действия с позиции сохранения здоровья ребенка и профилактики

школьной дезадаптации при этом остаются недостаточно изученными. Вопрос ответственности учителя за возникновение школьной дезадаптации и за ее последствия, тем не менее, актуален. Он вытекает из необходимости создания оптимальных условий для ребенка в усвоении учебного материала, что возможно только при опоре на личность ученика [7].

Все это послужило основанием для выявления особенностей состояния и личности ребенка, которые относятся к норме, однако требуют индивидуального подхода, а также для выявления механизмов перехода от особенностей состояния и личности здорового ребенка, через воздействие на них вследствие их непонимания и недоучета учителем к школьной дезадаптации и ухудшению состояния здоровья ребенка. Метод исследования – теоретический анализ проблемы.

Последствия дидактогений могут быть как острыми, так и отсроченными. К острым последствиям можно отнести и нарушения учебной деятельности. «Характерным проявлением нервно-психической напряженности при дидактогениях ... служат такие психические изменения, как сужение объема внимания, недостаточность его распределения и переключения, забывание очередности действия и порядка их выполнения, замедленность в принятии решений и др.» [5, с. 129]. При этом учитель констатирует, что ребенок или не успевает выполнить задание, или выполняет его с ошибками, но связывает это с нарушениями высших психических функций, но не с нарушениями, которые возникают именно вследствие дидактогений.

При повторяющихся ситуациях дидактогений получается порочный круг, напряженность ребенка на уроках еще больше увеличивается, эффективность его деятельности снижается, снижается и мотивация учебной деятельности. В результате успеваемость ребенка снижается. В процесс могут вмешаться родители, которые будут призывать ребенка учиться лучше. Ребенок при этом начинает чувствовать свою вину перед родителями, считая (и родители это подтверждают), что он не оправдал их надежд. Ребенок сам понимает, что не справляется с заданиями, и это подтверждают значимые для него взрослые – родители и учитель. В результате может наступить глобализация - у ребенка может сформироваться снижение самооценки своих действий.

По мнению С.В. Кондратьевой и Т.К. Комаровой, существенную роль в формировании неадекватно заниженной самооценки «вносит демонстративное подчеркивание ... неуспеха взрослыми или другими детьми» [7, с. 132]. Так как родители ребенка любят, то он осознает свою ценность, и самооценка себя у ребенка остается высокой. Рассогласование самооценки – это проявление невроза [8]. Состояние здоровья ребенка ухудшается. Ребенок перестает ставить для себя задачи соответствующего своим возможностям уровня реализации в учебной деятельности, но может искать для себя возможность реализации в других видах деятельности. В качестве компенсации возможен поиск подтверждения своих возможностей в среде сверстников. При этом он будет искать такую деятельность, которая не требует сложных навыков, так как самооценка своих действий у ребенка занижена. Процесс развития сложных навыков тормозится. В среде сверстников, которые также потерпели неудачу в учебной деятельности по разным причинам, возможно привлечение ребенка к деятельности, которая не требует сложных навыков – приему наркотиков, алкоголя. Этим здоровый ребенок удовлетворяет свою природную способность к познанию, которую он не может удовлетворить в школе. Это – один из деструктивных путей развития ситуации.

Действие механизма перехода от состояния здоровья ребенка к невротическому состоянию или состоянию заболевания, например, алкоголизации, можно представить следующим образом: а) непонимание учителем индивидуальных особенностей здорового ребенка провоцирует создание учителем ситуаций дидактогений; б) в ситуациях дидактогений ухудшаются психофизиологические возможности ребенка; в) низкими психофизиологическими возможностями учитель объясняет низкую учебную успеваемость ребенка; г) в повторяющихся ситуациях дидактогений ребенком осознается и закрепляется осознание своей несостоятельности в учебной деятельности; д) осознание своей несостоятельности в учебной деятельности приводит к ряду изменений как личности ребенка, так и его деятельности (снижению мотивации учебной деятельности; торможению развития сложных навыков учебной деятельности; поиску возможностей самореализации в другой деятельности, которая может оказаться деструктивной и привести или к противоправным действиям, или к заболеванию; снижению самооценки своих действий, что является признаком невротизации; формированию комплекса вины перед родителями, так как ребенок считает, что не оправдал их надежд); е) сложное сочетание указанных количественных и качественных изменений, воздействуя друг на друга, усугубляет каждое из них.

Указанный механизм актуален в младших классах, где с ребенком работает один учитель, и ребенок не может сравнить эффективность своих учебных действий при разных подходах разных учителей. Однако, если в младших классах указанный механизм сработал, то к тому периоду школьного обучения, когда с ребенком работает несколько учителей, последствия его могут закрепиться, и в пятый класс вместо здорового ребенка приходит ребенок с неврозом, отсутствием мотивации к обучению, неразвитыми сложными навыками обучения и т. д.

К особенностям личности и состояниям нормального ребенка, которые требуют индивидуального подхода, относятся следующие:

- 1) у ребенка наступило насыщение как обратимое состояние;
- 2) у ребенка недостаточно развито перспективное планирование пространства;
- 3) ребенку не хватает времени для выполнения задания;
- 4) у ребенка ярко выражены особенности темперамента;
- 5) у ребенка повышен уровень тревожности;
- 6) у ребенка неадекватно занижена самооценка;
- 7) у ребенка ярко выражена акцентуация характера;
- 8) у ребенка доминирующим является правое полушарие головного мозга;
- 9) к детям разного пола требуется разный подход.
- 1. Насыщение. В.Н. Мясищев характеризовал как изменяющееся в процессе работы отношение к этой работе и связывал это насыщение с обратимым изменением (снижением) энергетического потенциала личности [9]. При этом требования учителя на уроке могут быть в пределах возрастной нормы и применимы ко всем учащимся, однако у ученика могут быть особенности состояния или личности, которые делают нагрузку на нервную систему данного ребенка чрезмерной. Быстрое насыщение в процессе учебной деятельности может возникать вследствие астенизации ребенка. А.Е. Личко связывал астенизацию с астено-невротическим типом акцентуации характера [10]. Астенизация может наступить, если ребенок перенес в недавнем прошлом заболевание или травму. Если у ребенка наступило насыщение, он начинает заниматься посторонними делами, мешает другим, разговаривает, снижается мотивация к изучению предмета, хуже усваивается или совсем не усваивается учебный материал. В таких ситуациях учитель делает замечания ученику, может написать замечание в дневник, вызвать родителей. Наказание в ситуации насыщения рассматривалось нами ранее и указывалось, что это снижает мотивацию к деятельности, была показана и модель перехода от такой ситуации к психосоматическим заболеваниям [11]. Учителю рекомендуется в такой ситуации изменение формы деятельности, переключение, например, на физкультурную паузу, отвлечение, шутка, задание ребенку в облегченной форме.
- 2. Недостаточно развитое перспективное планирование ребенком пространства. Ребенок не умеет мысленно представить, как будет располагаться на листе бумаги то, что он хочет изобразить. Например, ребенок начинает писать большими буквами, но текст не умещается на листе, и его буквы становятся все меньше и меньше, наконец, он начинает писать сбоку и т. д. Он не умеет организовать и свое рабочее место. Нарушена организация работы, но сама работа может быть выполнена правильно. В ситуации, когда оценка оформления задания опережает предъявление требований к его оформлению, ученик не понимает, что учитель от него хочет. При этом учитель снижает ребенку оценку не за содержание работы, а за ее форму. Не соблюдена последовательность: сначала предъявление требований, а затем контроль их выполнения. Учителю эти требования кажутся очевидными, а ребенку нет. В результате ученик разочарован и обижен на учителя. Он выполнил требования учителя, но, оказывается, были и другие требования, о которых ребенок не знал. Учитель не создал для ученика ситуацию успеха, не разделяя успешность выполнения задания, за которую ребенка

можно было бы и похвалить, и неудачу его оформления. Мотивация к выполнению задания и к изучению предмета снижается. Такая ситуация требует и психологической коррекции.

- 3. Ребенку не хватает времени для выполнения задания. У детей, подростков и юношей в возрасте от 7 до 19 лет отмечается переоценка минутных промежутков до 175% [12]. Ученик считает, что времени для выполнения задания достаточно. Он не успевает выполнить задание и в результате получает низкую оценку. Мотивация к учебной деятельности снижается. Может быть, имеет смысл иметь критерии оценки каждого этапа работы, дать ребенку на дом или на следующем занятии задание, начинающееся именно с незаконченного этапа, оценить его в комплексе с этапом, выполненном на предыдущем занятии. В школьном возрасте продолжается развитие восприятия времени, и учитель, средствами своего предмета, и психолог должны помогать в этом ребенку.
- 4. Отсутствие учета учителем особенностей темперамента ребенка. При каждом из типов темперамента у ребенка имеются как определенные достоинства, так и недостатки. Недостатком при холерическом темпераменте является начало учебных действий до получения и осознания инструкций, а также то, что за счет быстроты выполнения задания страдает его качество. Достоинством является быстрота включения в работу, быстрота в выполнении заданий. Люди с преобладанием холерического темперамента прекрасно работают по тем специальностям, где требуется быстрота действий, быстрое «вхождение в работу», хорошая переключаемость внимания. Ребенок с таким типом темперамента может быть эффективным в деятельности, если он получит четкую инструкцию по выполнению задания, и ее осознает, если задание будет включать разнообразные элементы и не будет слишком длительным. Чтобы ребенок не начал выполнять задание неправильно и учел все необходимые требования к его выполнению, ему необходим «контроль на входе», то есть после объяснения задания необходимо попросить ребенка повторить инструкцию, и если он ее понял, то и задание он выполнит не только правильно, но и быстро. Вначале задания для такого ребенка должны быть четкими, конкретными, быстро выполняемыми, с разнообразными элементами. Однако со временем характер задания должен меняться, оно должно стать более длинным, более однообразным. Так как ребенок нуждается в формировании умения выполнять монотонную длительную работу, то за выполнение такой работы ребенка необходимо хвалить, даже если работа по качеству не отличается от работ других учеников. В данном случае учитель покажет, что он оценил личные достижения ребенка, что повысит мотивацию. Если этого не учитывать, то ребенок может начать конфликт с учителем, мотивация к изучению предмета снижается.

Достоинством ребенка-флегматика является способность длительно концентрировать внимание, тщательность выполнения задания, недостатком - медлительность, замедленная переключаемость внимания. Ускорить действия флегматика с помощью призывов «поторопись!», «опаздываешь!» невозможно, ведь темперамент – психофизиологическая характеристика. Ученика с преобладанием флегматического темперамента не следует опрашивать при фронтальном опросе, при ответе ребенка его бесполезно торопить. Первоначально задания для такого ученика могут быть однообразными и достаточно объемными, с небольшим количеством разнообразных элементов. Со временем задание для ученика должно меняться, оно должно становиться более динамичным, количество разнообразных элементов должно увеличиваться, со временем должны предъявляться и требования к скорости выполнения задания. Ребенка необходимо научить, чтобы он быстрее переключался с одних действий на другие и работал быстрее. За это его и нужно хвалить, это его личное достижение.

Активный, жизнерадостный общительный ребенок нередко опаздывает на занятия, обещает и не выполняет, быстро чем-то увлекается и так же быстро охладевает. Его жизнерадостность, быстрое забывание обид, общительность располагают к нему учителей. Они ему многое прощают. Это может привести к формированию человека поверхностного, необязательного. Если для ребенка холерического темперамента необходим «контроль на входе», то для человека с сангвиническим темпераментом необходим «контроль на выходе». Учитель сам должен быть хорошо организован. Если он дает ученику задание – оно должно быть записано, указаны сроки его выполнения, а также контрольные сроки напоминания о выполнении. Да и само выполненное задание должно быть тщательно проверено, так как возможны попытки выполнения задания по облегченному варианту. Как и для ребенка с гипертимным типом акцентуации характера, контроль выполнения задания ребенком не должен быть мелочным. Об этом предупреждает А.Е. Личко, указывая, что в таких случаях возможны конфликты [10]. У ребенка необходимо сформировать ответственность за свои действия, и она должна быть сформирована еще в младшем школьном возрасте. Для этого необходима работа психолога как с ребенком, так и его родителями.

- 5. Недостаточный учет учителем эмоционального состояния ребенка. Исследования А.М. Куликова показывают, что 8,3% учеников боятся учителей [1]. В педагогической литературе описаны ситуации запугивания учеников предстоящими экзаменами, контрольными и т. д. Это может повышать тревожность ребенка, особенно если у него имеются к этому предпосылки, например, особенности его темперамента или характера. При повышении тревожности ученик отвечает хуже своих возможностей, а учитель, который видит вегетативные изменения у ребенка, констатирует повышенную тревожность, объясняя этим недостаточный уровень его успеваемости. Возникает порочный круг. Учитель средствами обучения может не только снизить уровень тревожности на уроке, но и проводить этим профилактику повышения тревожности. Такому ребенку нужна и помощь психолога.
- 6. Недоучет учителем неадекватно заниженной самооценки ученика. Учитель может повышать самооценку ребенка, если он хвалит его в присутствии других детей за успехи, но похвала должна быть заслуженной. Если заниженная самооценка уже сформировалась, то необходима психологическая коррекция, которая должна включать не только работу с ребенком, но и с его семьей. Действия учителя могут вносить свою лепту в формирование заниженной самооценки ученика. Так, Ф.В. Кадол пишет, что преобладание замечаний и выговоров во взаимоотношениях учителя с учениками «приводит к подавлению у школьников чувства чести и собственного достоинства, закреплению представлений о своей незначительности и неспособности стать лучше» [13, с. 124].
- 7. Недоучет учителем ярко выраженной акцентуации характера ребенка. Возможны колебания учебной успеваемости у подростков с циклоидным типом акцентуации характера. Учебная успеваемость у них снижается в фазу спада, но причины необходимо искать в фазе подъема, когда подросток не чувствует предела своих возможностей, и фазу спада можно трактовать как последствия перегрузки в фазе подъема. Для такого подростка должен быть четкий режим труда и отдыха без перегрузок. В этом ему должен помочь психолог, владеющий основами психогигиены. У подростков с гипертимным типом акцентуации характера причиной несоответствующей учебной успеваемости могут стать «неусидчивость, отвлекаемость, недисциплинированность» [10, с. 92]. Такому ребенку нужна психологическая коррекция. Для подростка с лабильным типом акцентуации характера причиной несоответствующей успеваемости может стать критика его учителем в присутствии других учеников. При этом возможны конфликты с учителем. А.Е. Личко пишет о повышении мотивации к учебной деятельности при похвале работы такого ребенка [10].
- 8. Недоучет учителем того, что ребенок левша. У ребенка с ведущим правым полушарием имеется ряд особенностей. К ним можно отнести, например, ведущий зрительный анализатор, специфику обработки информации, особенности эмоциональной сферы и др. Недоучет этих особенностей влияет и на мотивацию учебной деятельности, и на состояние здоровья ученика [14], [15]. Разработаны рекомендации, которые психолог может предоставить учителю для оптимизации работы с правополушарным ребенком (А.В. Семенович, 2002; А.Л. Сиротюк, 2003; Л.С. Цветкова, 2006 и др.).
- 9. Дети разного пола требуют разного подхода. Дети разного пола имеют ряд особенностей, например, мальчики в большей степени ориентированы на информацию и направлены на поисковую деятельность, а девочки в большей степени направлены на взаимоотношения [15]. Эта направленность сохраняется и у взрослых. Так, исследования психологических проблем в понимании медицинских работников показывают, что для женщин важнейшей составляющей профессиональной адаптации является общение в профессиональной среде, а для мужчин ощущение своей профессиональной компетентности [16]. Стойкость

направленности мужчин и женщин на разные аспекты взаимодействия в социуме, независимо от возраста, указывает, что такая направленность - одна из важных характеристик представителей разного пола. Имеются и другие гендерные особенности, влияющие на эффективность обучения. Это диктует необходимость в процессе обучения учитывать направленность учащихся разного пола, и в этом учителю должен помочь психолог школы.

Если учитель не учитывает индивидуальные особенности учащегося и это приводит к негативным последствиям, то возникает вопрос об ответственности учителя за свои действия. Однако этот вопрос недостаточно изучен. Возможно, необходимо введение в программу обучения учителя отдельного курса по изучению психологических и психофизиологических особенностей здорового ребенка разного пола и возраста и технологий учебной работы с детьми с разными вариантами нормального и пограничного развития. В дополнение к учебно-воспитательным мероприятиям, которые предлагает применять А.М. Куликов по отношению к здоровым плохо успевающим ученикам [1], необходима также психологическая помощь ребенку, его семье и учителю. Если имеют место проблемы со здоровьем ребенка, то коррекция приобретает мультидисциплинарный характер, так как включает и медицинскую помощь ребенку.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Во-первых, имеется ряд особенностей нормального ребенка, которые не относятся к патологии, однако требуют индивидуального подхода в процессе обучения. Во-вторых, недоучет учителем особенностей личности и состояния нормального ребенка может привести к снижению мотивации к учебной деятельности, школьной дезадаптации, невротизации ребенка, возникновению у него психосоматических заболеваний, формированию негативного отношения к обучению в школе. В-третьих, основная работа по предупреждению школьной дезадаптации нормального ребенка должна проводиться учителем, но при активной помощи и участии школьного психолога. В-четвертых, учитель несет ответственность не только за эффективность обучения и формирования личности, но и за сохранение здоровья ребенка в процессе обучения.

Литература

- 1. Куликов, А.М. Взаимосвязь здоровья и эффективности обучения старшеклассников / А.М. Куликов // Школа здоровья. – 2001. – № 2. – С. 10–15.
- 2. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. М.: ТЦ Сфера, 2002. – 240 с.
- 3. Каменская, В.Г. Детская психология c элементами психофизиологии В.Г. Каменская. – М.: ФОРУМ ИНФРА М, 2005. – 288 с.
- 4. Гуревич, П.С. Психология и педагогика / П.С. Гуревич. М.: ПРОЕКТ, 2004. 352 c.
- 5. Бачериков, Н.Е. Психология умственного труда учащейся молодежи Н.Е. Бачериков, М.П. Воронцов, Э.И. Добромиль. – Киев : Здоровье, 1988. – 168 с.
- 6. Соколова, Э.А. О норме и патологии в психологии / Э.А. Соколова // Психологический журнал. – 2009. – № 3. – С. 23–31.
- 7. Практическая психология: учеб.-метод. пособие / под ред. д-ра психол. наук, проф. С.В. Кондратьевой. – Минск : Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1997. – 212 с.
 - 8. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. M.: Мысль, 1988. 301 с.
 - 9. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. Л. : ЛГУ, 1960. 427 с.
- 10. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
- 11. Соколова, Э.А. Утрата смысла и ее роль в возникновении заболеваний / Э.А. Соколова // Психологический журнал. – 2006. – № 4. – С. 49–54.
- 12. Вайнштейн, Л.А. Психология восприятия / Л.А. Вайнштейн. Минск: Тесей, 2007. − 224 c.

- 13. Кадол, Ф.В. Воспитание чести и достоинства старшеклассников : пособие для педагогов / Ф.В. Кадол. Минск : Універсітэцкае, 1998. 208 с.
- 14. Захаров, А.И. Неврозы у детей и психотерапия / А.И. Захаров. СПб. : СОЮЗ, $2004.-336~\mathrm{c}.$
- 15. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. М.: ТЦ Сфера, 2003. 288 с.
- 16. Соколова, Э.А. Психологические проблемы в понимании медицинских работников : монография / Э.А. Соколова, В.И. Секун. Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2007. 124 с.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 09.12.11

Экономика

УДК 339.187.62:336:005.334:658.114.5

Использование лизингового механизма для оптимизации финансового риска холдинга

А.С. Ворожун

Проанализирована статистика национального лизингового рынка Республики Беларусь. Раскрыто содержание основных организационных особенностей лизинговых отношений в холдингах и исследованы преимущества лизинга для участников холдинга. Сформулированы направления оптимизации финансового риска холдинга за счет передачи продукции в лизинг. Рассмотрены особенности оптимизации кредитного риска холдинга с использованием лизингового механизма и проведена количественная оценка последствий такой оптимизации.

Ключевые слова: холдинг, лизинг, финансовый риск, секьюритизация активов.

The statistics of national leasing market of the Republic of Belarus is analyzed. Maintenance of basic organizational features of leasing relations in holdings is considered and the advantages of leasing for the participants of holding are investigated. Directions of optimization of financial risk of holding are set forth due to the transmission of products through leasing. The features of optimization of credit risk of holding are considered with the use of leasing mechanism and the quantitative estimation of consequences of such optimization is conducted.

Keywords: holding, leasing, financial risk, assets securitization.

Создание холдингов в Республике Беларусь является важнейшим элементом концепции реформирования национальной экономики. За три последних года в стране было зарегистрировано 59 холдингов, что объясняется стремлением руководства все большего количества компаний получить ряд финансовых преимуществ, которые предоставляет холдинговая структура бизнеса. Это, прежде всего, получение управляющей компанией практически полного контроля над другой компанией за счет покупки мажоритарного пакета ее акций; обособление юридических рисков, что приводит к нераспространению требований по долгам одной компании холдинга на активы других субъектов хозяйствования; получение синергического эффекта в различных сферах.

В то же время хозяйственная деятельность холдинговых структур отличается рядом финансовых особенностей, что обуславливает возникновение различных видов финансового риска. Так, осуществление холдингом на постоянной основе экспортно-импортных операций приводит к появлению валютного риска, привлечение заемных ресурсов с международных рынков капитала — процентного риска, предоставление коммерческих кредитов крупным покупателям — кредитного риска. В этой связи возрастает актуальность поиска путей оптимизации финансовых рисков холдинга как при помощи достаточно исследованных инструментов таких, как страхование и факторинг, так и при помощи инновационных механизмов, среди которых можно отметить хеджирование, секьюритизацию активов и ряд других. Одним из инструментов оптимизации финансового риска холдинговой структуры может и должен стать лизинг.

Целью данной работы является исследование организационных особенностей лизинговых отношений в холдинге, определение направлений оптимизации финансового риска холдинга при помощи лизинга и количественная оценка последствий этой оптимизации.

В специальной литературе лизинг рассматривается преимущественно как специфический вид аренды, метод финансирования инвестиций, способ реализации продукции [1], [2],

- [3], [4]. Как справедливо отмечает В.А. Горемыкин, лизинг представляет собой систему предпринимательской деятельности, включающую в себя как минимум три вида организационно-экономических отношений: арендные, инвестиционные и торговые, содержание каждого из которых в отдельности полностью не исчерпывает сущности специфических имущественно-финансовых лизинговых операций [1, с. 11].
- В Республике Беларусь лизинговые операции впервые были законодательно закреплены в апреле 1994 года, с выходом Методических указаний о порядке учета лизинговых операций. На сегодняшний день основными правовыми актами, которые регламентируют лизинговую деятельность в стране, являются:
 - Гражданский кодекс Республики Беларусь;
- Положение о лизинге, утвержденное Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 04 июня 2010 г. № 865;
- Инструкция о порядке бухгалтерского учета лизинговых операций, утвержденная Постановлением Министерства финансов Республики Беларусь от 30 апреля 2004 г. № 75 с изменениями и дополнениями от 2 июля 2010 г.;
- Инструкция о порядке начисления амортизации основных средств и нематериальных активов, утвержденная постановлением Министерства экономики, Министерства финансов и Министерства архитектуры и строительства Республики Беларусь от 27 февраля 2009 г. № 37/18/6;
- Конвенция УНИДРУА о международном финансовом лизинге, подписанная 15 странами и ратифицированная 8 странами;
- Конвенция о межгосударственном лизинге, подписанная Республикой Беларусь и ратифицированная 9 ноября 1999 г. с целью гармонизации законодательства в области лизинговой деятельности государств-участников СНГ.

Законодательная база, регламентирующая лизинговую деятельность в Республике Беларусь, по мнению экспертов Международной финансовой корпорации, является одной из лучших в Европе [5, с. 23]. Во многом благодаря этому в последние годы в стране наблюдается положительная динамика лизингового бизнеса (таблица 1).

Показатель	Годы						
Показатель	2007	2008	2009	2010	2011		
Объем нового бизнеса, млрд. руб.	1803	3082	2034	4061	6877		
Удельный вес нового бизнеса в объеме инвестиций в основной капитал, %	7,1	8,3	4,7	7,5	7,6		
Удельный вес нового бизнеса в ВВП, %	1,9	2,4	1,5	2,5	2,5		
Объем лизингового портфеля, млрд. руб.	2425	3833	4143	5640	10974		
Отношение величины лизингового портфеля к объему нового бизнеса	1,35	1,24	2,04	1,39	1,60		

Таблица 1 – Динамика лизингового бизнеса в Республике Беларусь в 2007–2011 гг.

Источник: таблица составлена на основе [6, с. 5].

Из данных таблицы 1 видно, что объем нового бизнеса (стоимость заключенных за год договоров лизинга) в 2010 г. увеличился по сравнению с предыдущим годом на 100%, а в 2011 г. – на 69%. В то же время удельный вес нового лизингового бизнеса в объеме инвестиций в основной капитал составил в 2011 г. только 7,6%, в то время как в странах Европы этот показатель равнялся 20–30%. Это позволяет говорить о перспективности белорусского рынка лизинга для инвестиций и ставить его в один ряд с лизинговыми рынками таких стран, как Венгрия, Греция и Румыния [7, с. 23].

Объем лизингового портфеля, который является вторым важнейшим индикатором лизингового рынка, в Республике Беларусь увеличился в 2010 г. по сравнению с предыдущим годом на 36%, а в 2011 г. – на 95%. Однако при этом произошел рост соотношения величины лизингового портфеля и объема нового бизнеса с 1,39 в 2010 г. до 1,60 в 2011 г., что свидетельствует о замедлении темпов роста лизингового рынка в 2011 г.

Для более полной характеристики национального лизингового рынка проанализируем структуру предметов лизинга на основании данных таблицы 2.

Таблица 2 – Структура г	предметов лизинга в	в Респуолике Бе	парусь в 2007	–2011 гг.
, 13 31	1 ' '	3	1 3	

Pull unallyatan avalues	Годы						
Виды предметов лизинга	2007	2008	2009	2010	2011		
Здания и сооружения, %	10,0	10,8	17,9	10,3	6,4		
Машины и оборудование, %	40,0	61,7	55,6	48,6	31,4		
Транспортные средства, %	48,0	27,0	25,9	40,9	62,1		
Прочее, %	2,0	0,5	0,6	0,2	0,1		

Источник: таблица составлена на основе [6, с. 6].

Из данных таблицы 2 видно, что структура предметов лизинга в 2007–2011 гг. существенно изменялась. Если на протяжении 2007–2010 гг. наибольший удельный вес принадлежал машинам и оборудованию, то в 2011 г. впервые за все годы более 50% стал занимать удельный вес транспортных средств. Во многом это было обусловлено заключением ряда сделок по передаче в лизинг железнодорожных вагонов.

Таким образом, применение лизинга в Республике Беларусь, прежде всего как метода финансирования инвестиций, в достаточной степени регламентировано правовыми актами, стимулировано предоставлением налоговых льгот, обстоятельно учитывается в ходе государственных статистических наблюдений. Вместе с тем возможности использования лизинга как инструмента оптимизации финансового риска холдинговых структур в научной литературе исследованы недостаточно глубоко. Считаем, что исследование данного вопроса необходимо начинать с изучения организационных особенностей лизинговых отношений в холдинге.

Промышленные компании, входящие в состав холдинга, могут выступать как в роли лизингополучателей, так и в роли лизингодателей. И это является первой организационной особенностью лизинговых отношений в холдинге.

Участник холдинга выступает в качестве лизингополучателя в случае финансирования собственной инвестиционной деятельности: приобретения в лизинг технологического оборудования, транспортных средств, недвижимости и других основных средств. Лизингодателем же участник холдинга становится, как правило, при передаче в лизинг клиентам продукции собственного производства. При этом следует отметить, что Гражданский кодекс Республики Беларусь в качестве предмета лизинговой сделки рассматривает исключительно непотребляемые вещи, используемые для предпринимательской деятельности, кроме земельных участков и других природных объектов (т. е. по сути, основные средства) [8]. Поэтому если конечной продукцией ни одного из участников холдинга не являются основные средства, то холдинг может передавать в лизинг только покупаемые у внешних компаний основные средства.

Второй организационной особенностью лизинговых отношений в холдинге является то, что они могут образовываться либо между участниками холдинга, либо между участниками холдинга и внешними компаниями. В первом случае внутренние лизинговые операции в консолидированной отчетности холдинга будут учитываться в составе внутрихозяйственного оборота, и поэтому можно утверждать, что лизинговые операции осуществляют только участники холдинга (а не сама холдинговая структура). При этом совершенно невозможно вести речь об оптимизации финансового риска холдинга, поскольку он просто будет перекладываться с одного участника холдинга на другого. Поэтому в дальнейшем мы будет рассматривать только второй случай, когда лизинговые операции осуществляет сама холдинговая структура, и поэтому имеется возможность оптимизации ее финансового риска.

Представим преимущества, которые может предоставить лизинг для лизингополучателей и лизингодателей-участников холдинга, в таблице 3.

Таблица 3 – Преимущества лизинга для участников холдинга

Сфера	Содержание преимущества				
возникновения преимущества	для участников- лизингополучателей	для участников- лизингодателей			
Финансирование и сбыт	Возможность расширения производства без крупных единовременных затрат и высвобождение средств для вложения в другие активы.	Возможность увеличить доходы за счет взимания комиссионного вознаграждения (лизинговой ставки). Возможность расширения каналов реализации продукции за счет привлечения потребителей, для которых недоступна единовременная оплата покупки.			
Налогообложение	Возможность существенно умень- шить налогооблагаемую базу за счет включения лизинговых платежей в себестоимость продукции.	Возможность включения затрат по приобретению объекта лизинга в текущие расходы.			
Амортизация	Более эффективное использование амортизационного налогового щита, так как законодательство Республики Беларусь позволяет амортизировать объект лизинга в соответствии с условиями лизингового договора.				
Обеспечение	Объект лизинга одновременно является частичным обеспечением ссужаемой стоимости, поэтому дополнительный залог может иметь гораздо меньшую величину по сравнению с кредитной схемой либо вообще не применяться.	Сделка обеспечивается самим объектом лизинга (который остается собственностью лизингодателя до оплаты выкупной стоимости), поэтому является более безопасной по сравнению с коммерческим кредитом.			
График лизинговых платежей	Фиксированный график лизинговых платежей делает финансовые планы лизингополучателя и лизингодателя более определенными. Поэтому в международной практике сфера лизингового бизнеса считается наиболее предсказуемой [10, с. 49].				
Уступка прав требования	Смена конечного получателя лизинговых платежей, равно как и банкротство лизингодателя и удовлетворение взысканий третьих лиц, не может быть основанием изъятия объекта лизинга у лизингополучателя, если им не были нарушены условия договора лизинга.	Возможность расширения деятельности за счет секьюритизации требований по лизинговым договорам.			
Сервисные обязательства	Установка и техническое обслуживание оборудования, производимые лизингодателем, являются, как правило, более оперативными и выгодными по сравнению с услугами сторонних сервисных организаций.	Возможность увеличить доходы за счет взимания дополнительного комиссионного вознаграждения (лизинговой ставки).			

Источник: собственная разработка автора.

Участники холдинга, выступая в роли лизингополучателя или лизингодателя, будут получать преимущества в сфере финансирования инвестиционной деятельности и сбыта продукции, налогообложения доходов и налогового учета расходов, амортизации лизингового имущества, обеспечения обязательств, финансового планирования, уступки прав требования, сервисных обязательств.

Третьей важнейшей организационной особенностью лизинговых отношений в холдинге является возможность включения в его состав лизинговой компании. Некоторые ученые считают, что включение в состав холдинга лизинговой компании, которая финансирует инвестиционную деятельность участников холдинга, увеличит устойчивость холдинга и положительно скажется на его финансовых результатах [9, с. 45].

С одной стороны, выделение такой лизинговой компании в качестве самостоятельного центра ответственности (концепция централизованного заемщика) может положительно сказаться на стоимости привлекаемых внешних кредитных ресурсов, на общей финансовой дис-

циплине в холдинге. Однако необходимо понимать, что если лизинговая компания холдинга будет покупать основные средства у внешних поставщиков и передавать в лизинг другим участникам, то такие операции будут учитываться в составе внутрихозяйственного оборота. А это, в свою очередь, приведет к недоиспользованию многих рассмотренных выше пре-имуществ лизинга. Единственным вариантом, который позволит решить данную проблему, будет приобретение дочерней лизинговой компанией основных средств в лизинг у сторонних компаний и передача в сублизинг другим участникам холдинга. На наш взгляд, только в этом случае можно будет говорить о том, что именно холдинг приобретает имущество в лизинг.

Гораздо более весомые преимущества, на наш взгляд, холдинг может получить при создании дочерней лизинговой компании, которая занимается передачей в лизинг продукции участников холдинга. Создание такой лизинговой компании позволяет организационно разделить отношения холдинга с внешними компаниями на производственно-торговые и кредитные. При этом первые остаются только на уровне участников холдинга, а последние концентрируются на уровне дочерней лизинговой компании, работающей с внешними покупателями. В итоге повышается прозрачность лизинговых операций и снижается вероятность нецелевого использования получаемых кредитов, что особенно привлекает внешних кредиторов дочерней лизинговой компании. Добавим также, что именно с передачей в лизинг имущества (а не с получением его в лизинг) мы связываем возможности оптимизации различных видов финансового риска холдинга, классификация которых проведена нами в работе [11].

Использование лизингового механизма позволит холдингу оптимизировать кредитный, процентный, валютный, ценовой и риск ликвидности за счет регулирования условий лизинговых договоров и, как следствие, уровня соответствующих открытых позиций (таблица 4).

Таблица 4 — Направления оптимизации финансового риска холдинга за счет передачи продукции в лизинг

Вид финансового риска	Направления оптимизации			
Кредитный	Снижение расходов холдинга при реализации рискового события вследствие того, что объект лизинга остается собственностью лизингодателя на протяжении всего срока лизингового договора.			
Процентный	Уменьшение открытой процентной позиции холдинга за счет выбора плавающей или фиксированной лизинговой ставки.			
Валютный	Уменьшение открытой валютной позиции в результате выбора валюты лизинговой сделки.			
Ценовой	Уменьшение открытой ценовой позиции вследствие ускорения оборота и уменьшения запасов готовой продукции.			
Ликвидности	Ликвидация дефицита ликвидности участников холдинга в результате использования схем перекрестного финансирования при участии внешних кредиторов. Ликвидация профицита ликвидности вследствие трансформации избытка денежных средств в будущий процентный доход.			

Источник: собственная разработка автора.

Из данных таблицы 4 видно, что оптимизация финансового риска холдинга при помощи лизинга происходит, главным образом, в результате грамотного выбора условий лизингового договора и регулирования на этой основе открытых позиций по рассматриваемым рискам. Например, для уменьшения отрицательной открытой процентной позиции холдинг должен предоставить имущество в лизинг с плавающей лизинговой ставкой (привязанной к соответствующему индикатору: Libor, Euribor и т. п.).

Считаем, что за счет передачи холдингом продукции в лизинг наиболее результативно можно оптимизировать кредитный риск. Поэтому более подробно рассмотрим особенности оптимизации с помощью лизинга именно кредитного риска и проведем количественную оценку последствий такой оптимизации.

Кредитный риск влияет на стоимость холдинга в результате неисполнения должниками обязательств по торговым, кредитным и другим операциям. Данный вид финансового

риска объективно возникает в деятельности холдинга в случае предоставления покупателям продукции отсрочки платежа (коммерческого кредита), осуществления депозитных операций, предоставления займов, приобретения долевых, долговых, расчетных и производных ценных бумаг. Промышленный холдинг подвергается кредитному риску главным образом в отношении покупателей продукции, на которых приходится наибольшая доля дебиторской задолженности.

Для определения годовой величины кредитного риска холдинга необходимо предварительно рассчитать средневзвешенную величину конкретных видов активов, подверженных кредитному риску в плановом году. Эта величина и будет открытой кредитной позицией по данному виду активов. Например, если холдинг предоставил коммерческий кредит покупателю 01.01.2013 г. на сумму 500 000 000 рублей с погашением одним платежом 31.03.2013 г., то средневзвешенная годовая открытая кредитная позиция холдинга (далее — ОКП) составит 125 000 000 рублей.

Далее необходимо спрогнозировать отношение средних расходов от реализации кредитного риска к средневзвешенной ОКП (α_i). При этом коэффициент α_i экстраполируется на основе данных прошлых лет или определяется экспертным путем.

В итоге значение кредитного риска можно рассчитать с помощью формулы (1):

$$KP = \sum_{j=1}^{n} OK\Pi_{j} \times \alpha_{j}, \tag{1}$$

где КР – величина кредитного риска холдинга в плановом году;

ОКП_і – средневзвешенная открытая кредитная позиция по ј-му активу;

 α_j — отношение средних расходов от реализации кредитного риска к средневзвешенной ОКП по j-му активу в плановом году;

ј – вид актива.

Оптимизация кредитного риска холдинга при лизинге продукции происходит благодаря снижению коэффициента α_i , что, в свою очередь, происходит вследствие того, что объект лизинга на протяжении всего срока лизингового договора остается собственностью лизингодателя. При просрочках платежей по лизинговому договору можно изъять объект и передать в лизинг другому лизингополучателю, особенно если объект универсален и ликвиден. А при дефолте лизингополучателя объект лизинга возвращается лизингодателю и не участвует в общей конкурсной массе. Поэтому расходы холдинга от реализации рискового события при лизинге будут намного меньше, чем при простой отсрочке платежа покупателю.

Так, например, если холдинг A предоставит коммерческий кредит в сумме 500 млн. рублей на 1 год покупателю B, для которого коэффициент α_j будет оценен на уровне 10%, то кредитный риск холдинга составит 500*10%=50 млн. рублей. Если же холдинг A передаст ту же продукцию покупателю B в лизинг и коэффициент α_j будет оценен, скажем, уже на уровне 3%, то кредитный риск холдинга составит только 500*3%=15 млн. рублей.

Кроме того, холдинговые структуры могут оптимизировать финансовый риск путем сочетания лизинга с другими финансовыми инструментами. Так, высокая степень предсказуемости лизингового бизнеса делает его одной из тех сфер, где секьюритизация активов как инструмент оптимизации рисков оказывается наиболее эффективной [12].

Несмотря на весь спектр преимуществ, предоставляемых лизингом, существует ряд проблем, сдерживающих развитие этого эффективного финансового инструмента в Республике Беларусь:

- непроработанность в специальной литературе методов оценки эффективности лизингового метода финансирования, основанных на моделировании денежных потоков;
 - отсутствие возможности диверсификации ресурсной базы лизингодателей;
 - недостаточное информационное обеспечение лизингового бизнеса;
 - слабое развитие косвенных методов государственного регулирования лизинга.

Кроме того, в Республике Беларусь существует проблема оперативного возврата лизингодателю переданного в лизинг имущества при неплатежеспособности лизингополучате-

ля. Так, многие лизингодатели сталкивались с тем, что, получая гражданский судебный приказ, в течение длительного времени невозможно его реализовать, и недобросовестный плательщик продолжает незаконно пользоваться имуществом. Поэтому многим лизингодателям хотелось бы положительной динамики в области исполнения судебных приказов [5, с. 22].

Решение этих проблем позволит холдингам не только более эффективно использовать лизинг при финансировании инвестиционной деятельности или реализации продукции, но и при оптимизации различных видов финансового риска.

Литература

- 1. Горемыкин, В.А. Лизинг : учебник / В.А. Горемыкин. М. : Дашков и K^{o} , 2003. 944 с.
- 2. Газман, В.Д. Ценообразование лизинга : учеб. пособие для вузов / В.Д. Газман. М. : ГУ ВШЭ, 2006. 543 с.
- 3. Мировая экономика и внешнеэкономическая деятельность : учеб. пособие для вузов / С.Ю. Кричевский [и др.] ; под общ. ред. С.Ю. Кричевский. Минск : Современная школа, 2006.-664 с.
- 4. Левкович, А.О. Закономерности миссии лизинга в экономике / А.О. Левкович. Минск : НПООО «ПИОН», 2001. 240 с.
- 5. Бойко, А. Какое будущее ждет белорусский лизинг? / А. Бойко // Финансы, учет, аудит. 2013. N 2. C. 19–24.
- 6. Цыбулько, А.И. Белорусский рынок лизинга: обзор 2011 г. / А.И. Цыбулько, С.В. Шиманович. Минск: Мэджик, 2012. 43 с.
- 7. Белорусский рынок лизинга : итоги 2011 года // Вестник ассоциации белорусских банков. -2012. -№ 18. C. 22-23.
 - 8. Гражданский кодекс Республики Беларусь. Минск : Амалфея, 2012. 746 с.
- 9. Вакс, И.В. Лизинговые компании в холдингах / И.В. Вакс // Актуальные проблемы современной науки. -2006. -№ 6. C. 42–45.
- 10. Рош, Дж. Стоимость компании: от желаемого к действительному / Дж. Рош; пер. с англ. под ред. Е.И. Недбальской. Минск: Гревцов Паблишер, 2008. 352 с.
- 11. Ворожун, А.С. Классификация финансового риска холдинговых структур / А.С. Ворожун // Вестник Белорусского государственного экономического университета. 2012. N = 4. C. 60-66.
- 12. Ворожун, А.С. Секьюритизация будущих поступлений как инструмент управления финансовыми рисками корпораций / А.С. Ворожун // Известия Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. − 2012. № 3(72). С. 122–129.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 22.04.13

УДК 334.012.32:351.712.4:005.56

Формы взаимодействия органов управления и частного сектора: теоретические аспекты и зарубежный опыт

К.Г. Кирченко

В статье рассматриваются теоретические аспекты взаимодействия органов управления и частного сектора, приводится успешный опыт по реализации проектов государственно-частного партнерства в США. Дана характеристика государственно-частного партнерства как системы организационных, экономических, правовых и социальных отношений между государством и частным сектором. Из статьи следует, что для эффективной реализации социально-экономической политики неотъемлемым условием является конструктивное партнерство государства и частных компаний в национальной экономике.

Ключевые слова: взаимодействие, государственно-частное партнерство, органы управления, частный бизнес.

The article discusses the theoretical aspects of the forms of interaction between management and private sectors; it shows the successful experience of the implementation of public-private partnership in the United States. The article presents the characteristics of public-private partnership as a system of organizational, economic, legal and social relations between the state and the private sectors. The article implies that for the effective implementation of socio-economic policy it is essential to set constructive partnership between the government and the private sector in the national economy.

Keywords: interaction, public-private partnership, authorities, private business.

Для функционирования рыночной экономики необходимым условием является конструктивное взаимодействие бизнеса и структур государственной власти. В зависимости от развитости и национальных особенностей рыночных отношений формы этого взаимодействия, характер и методы могут существенно различаться. В последние десятилетия в экономике ряда стран складывается совершенно новая для них, но традиционно используемая в развитых странах, форма взаимодействия бизнеса и власти – государственно-частное партнерство (ГЧП) [1, с. 22]. Благодаря этой схеме многие государства создали у себя хорошую дорожную систему, построили промышленные предприятия и другие объекты развития, доказав, что партнерство государства и частного капитала способно реализовывать сложные и уникальные проекты. Уникальный опыт ГЧП накоплен в США.

Практика государственно-частного партнерства в США имеет долгую историю, первые форматы возникли более двухсот лет назад в период становления американской государственности. Сейчас в США успешно реализуются тысячи проектов ГЧП как на федеральном, так и на более низком уровне. ГЧП в этой стране понимается как закрепленное в договорной форме соглашение между государством и частной компанией, позволяющее последней в согласованной форме участвовать в государственной собственности и исполнять функции, традиционно лежащие в сфере ответственности публичной власти.

Такое соглашение обычно предполагает наличие контракта соответствующего правительственного агентства с частной компанией, предметом которого выступают реконструкция, строительство объекта государственной собственности и/или его эксплуатация, управление и т. п. Основные права собственности при этом не изменяются, государство остается собственником даже после передачи объекта в управление частной компании.

Термин «ГЧП» определяет широкий спектр отношений в диапазоне от более или менее простых контрактов, по которым частная компания принимает на себя определенные риски и соглашается на систему штрафных санкций, до комплексных, технически сложных проектов, включающих строительство, модернизацию, эксплуатацию объектов, управление ими.

Государственно-частное партнерство – это система организационных, экономических, правовых и социальных отношений между государством и частным сектором, функциони-

рующая на основе механизма трансформации правомочий собственности и юридически согласованных интересов для достижения целей государственного управления и максимизации прибыли от коммерческой деятельности [2, с. 12].

Наиболее распространенными сферами сотрудничества являются модернизация инфраструктуры, развитие транспортной системы, использование водных ресурсов, утилизация бытовых отходов и т. д. По данным Национального института государственно-частного партнерства США, из 65 среднестатистических муниципальных сервисных служб 23 функционируют в формате ГЧП.

На практике взаимодействие между заинтересованными сторонами регламентируется федеральными и местными законодательными актами, которые утверждаются конгрессом (если речь идет об общенациональных программах) либо местным законодательным собранием.

Схема распределения финансовых средств выглядит следующим образом. После санкции конгресса Минфин США направляет денежные транши на счет каждого участвующего в программе федерального агентства. Затем эти средства по итогам рассмотрения соответствующих заявок выделяются напрямую в виде грантов и кредитов научно-исследовательским центрам, бизнесу, НПО, а также местным властям.

К примеру, таким бенефициаром является Национальный фонд развития наук — независимое федеральное агентство, созданное конгрессом в 1950 году «для содействия прогрессу науки, улучшения здоровья, процветания и благополучия нации, а также обеспечения национальной обороны». Обладая ежегодным бюджетом порядка 6,06 млрд долларов, он финансирует примерно 20% всех базовых исследований.

Вместе с тем необходимо отметить, что в США на внутриэкономическом направлении ГЧП реализуется, как правило, только американскими подрядчиками. Это условие — buy American — существенно ограничивает возможности иностранных контрагентов.

США имеют богатый позитивный опыт активного стимулирования инновационного развития. Например, в 1986 году был принят закон, который облегчал процедуру использования прав на интеллектуальную собственность физическими лицами, в результате чего число выдаваемых патентов увеличилось в несколько раз.

После принятия федерального закона о порядке передачи технологий в 1996 году в США резко упростилась организация взаимодействия межу вузами, исследовательскими центрами и частным бизнесом, а уже в 2006 году в США был принят новый закон о поддержке НИОКР, согласно которому научные организации получат до 2015 года финансовую поддержку в объеме 86 млрд долларов.

Одной из главных особенностей становления американской национальной инновационной системы в конце XIX – начале XX века была тесная связь между промышленными корпорациями и университетами. Децентрализация высшего образования, финансирование государственных учебных заведений властями штатов означали тесную привязку научных исследований к экономическим потребностям региона.

Опыт США показывает, что инновационный процесс может успешно развиваться за счет как частного, так и государственного финансирования. Все зависит не от источника инвестиций, а от его эффективности. При этом важную роль играет характер инвестиционного климата в стране, развитость законодательной базы, регулирующей отношения участников инновационного процесса, информационное и материально-техническое обеспечение научных исследований, сотрудничество между субъектами инновационной деятельности.

В США доля государственного финансирования инновационной деятельности в последние годы начинает превышать частные инвестиции. Для системы господдержки в посткризисный период характерно распространение программно-целевого подхода. При этом финансовые ресурсы концентрируются на приоритетных технологических и отраслевых направлениях. Например, в аэрокосмической промышленности государственные ассигнования получают более 75% фирм и лабораторий, занимающихся НИОКР в этой сфере.

Основополагающими признаками государственно-частного партнерства являются:

• средне- и долгосрочный характер сотрудничества и ориентация на достижение долговременных целей;

- нормативно-правовое оформление сотрудничества;
- оказание общественно значимых услуг либо создание общественно значимого продукта как объект партнерства;
 - полное или частичное финансирование со стороны частного партнера;
 - деление выгод, доходов, расходов и рисков между сторонами;
 - взаимовыгодность.

В мировой практике эффективного управления в сфере государственно-частного партнерства наиболее широкое распространение получили следующие шесть основных принципов:

- участие (Participation): степень вовлеченности всех заинтересованных сторон;
- правило «хорошего тона» (Decency): степень, в которой создание и контроль за выполнением правил осуществляются без причинения ущерба или не вызывая недовольства со стороны населения;
- прозрачность (Transparency): степень ясности и открытости процесса принятия решений;
- подотчетность (Accountability): степень ответственности политических деятелей перед обществом за сказанное или сделанное;
- справедливость (Fairness): степень, в которой требование следовать правилам и придерживаться правил распространяется в равной мере на всех членов общества;
- эффективность (Efficiency): степень использования ограниченных человеческих и финансовых ресурсов без потерь, отсрочек или порчи, или без причинения вреда будущим поколениям [3, с. 45].

В отличие от большинства стран Европы, где государственно-частное партнерство уже давно существует как элемент экономики, в Республике Беларусь такое партнерство все еще находится на стадии становления и развития соответствующих инструментов. Возникновение государственно-частного партнерства в Республике Беларусь обусловлено следующими причинами:

- √ необходимостью привлечения дополнительного финансирования для развития приоритетных отраслей экономики, в которых частный бизнес отсутствовал или принимал участие в минимальной степени («инфраструктурные» отрасли транспорт, городское, дорожное хозяйство и т. п.; сфера предоставления социальных услуг; предприятия, имеющие высокое социальное и стратегическое значение);
- ✓ поиском альтернативы приватизации объектов государственной собственности в малопривлекательных с экономической точки зрения сферах (здравоохранение, образование и пр.);
- ✓ развитием регионов, поскольку без притока частных инвестиций они обречены на длительную стагнацию, однако без участия государства трудно рассчитывать на активность инвесторов.

Пунктом 8 Директивы Президента Республики Беларусь от 31 декабря 2010 г. № 4 «О развитии предпринимательской инициативы и стимулировании деловой активности в Республике Беларусь» предусмотрено формирование правовой базы, стимулирующей развитие в Республике Беларусь механизмов государственно-частного партнерства. Пунктом 124 плана мероприятий по реализации положений Директивы определена форма реализации пункта 8 — подготовка проекта Закона Республики Беларусь «О государственно-частном партнерстве», предусматривающего механизмы и сферы партнерства, регламентацию деятельности в данной сфере предпринимательских союзов, ассоциаций (объединений). Министерство экономики Республики Беларусь является основным разработчиком законопроекта.

На первоначальном этапе подготовки законопроекта рассматривались две его концепции. Первая (широкая) состояла в том, что государственно-частное партнерство можно рассматривать как неотъемлемое, комплексное явление жизни современного общества, которое имеет экономический и в значительной степени политический характер. Данная концепция включала в себя взаимное представительство, проведение различных мероприятий с участием представителей государства и бизнеса, соучастие в разработке и принятии законодатель-

ных и иных решений, обязательную экспертизу всех проектов нормативных правовых актов, стратегическое и социальное партнерство, целевые комплексные программы, аутсорсинг и т. д., т. е. любые официальные отношения или договоренности на фиксированный или неограниченный период времени между представителями государства и частного бизнеса.

Вторая концепция ГЧП (узкая) находила выражение в предоставлении возможности заключения конкретного соглашения о государственно-частном партнерстве (договора) на партнерских условиях, позволяющего решать вопросы национального уровня и развивать ту сферу, которая стратегически важна для государства.

Вместе с тем, действующее в настоящее время законодательство Республики Беларусь уже содержит нормы, позволяющие взаимодействовать государству и частному бизнесу для решения стоящих перед ними задач: для частного бизнеса — это получение прибыли, а для государства — получение дивидендов в форме управления, налоговых поступлений, повышения общего уровня производства и усиления конкурентоспособности продукции и услуг на внутреннем и внешнем рынках [4, с. 114].

Такими формами взаимодействия на сегодняшний день являются:

- ✓ инвестиционные отношения (Инвестиционный кодекс Республики Беларусь, далее ИК);
 - ✓ концессионные отношения;
 - ✓ создание свободных экономических зон;
- ✓ участие государства в управлении хозяйственным обществом, акции (доли в уставных фондах) которого принадлежат Республике Беларусь либо административнотерриториальным единицам, и т. д.

Государственно-частное партнерство в Республике Беларусь осуществляется посредством создания, реконструкции, модернизации и (или) эксплуатации объектов производственной и социальной инфраструктуры и других сфер деятельности, входящих в состав следующего имущества:

- транспортной инфраструктуры и транспорта, включая железнодорожный, автомобильный, морской, внутренний водный, гражданскую авиацию, метрополитен и иные виды транспорта общего пользования;
- системы коммунального хозяйства, включая объекты водо-, тепло-, газо- и энергоснабжения, водоотведения, очистки сточных вод, переработки и утилизации бытовых отходов, а также объектов обеспечения функционирования и благоустройства жилищного и нежилого фонда и территории населенных пунктов;
- объектов энергоснабжения, включая энергогенерирующие системы, а также системы передачи и распределения энергии;
 - объектов инновационной сферы;
 - объектов подвижной и стационарной связи и телекоммуникаций;
- объектов, используемых для осуществления медицинской, лечебно-профилактической и иной деятельности в системе здравоохранения;
 - объектов образования, воспитания, культуры и социального обслуживания;
 - объектов, используемых для осуществления туризма, рекреации и спорта;
 - иных объектов общественной инфраструктуры.

Уполномоченные государственные органы, облисполкомы и Минский горисполком вправе самостоятельно устанавливать виды объектов производственной и социальной инфраструктуры, которые могут создаваться, реконструироваться, модернизироваться и (или) эксплуатироваться частным партнером в соответствии с соглашением о государственночастном партнерстве [5, с. 70].

Особую сложность для представителей государственных структур представляет переключение от каждодневной практики по реализации традиционных способов закупок на управление сетями различных агентств, вовлеченных в процесс выработки концепции и разработки проектов на долгосрочной основе, что является ключевой характеристикой ГЧП.

Учреждение специальных органов управления ГЧП создаст необходимые условия для практического применения новых навыков. Концентрация работы в рамках одного органа усилит процесс овладения новыми навыками.

В развитых странах национальные подразделения ГЧП не участвуют в конкретных проектах, а обеспечивают политические, технические, правовые и другие механизмы поддержки министерств, ответственных за выбор и реализацию проектов.

Рабочие органы ГЧП могут также формироваться в отдельных министерствах, например, транспорта, здравоохранения, образования и других, иногда функционируя во взаимодействии с центральным органом управления ГЧП и при поддержке министерства финансов. Так, например, в Великобритании рядом действующих министерств таких, например, как Министерство здравоохранения, были учреждены собственные подразделения ГЧП [6, с. 83].

Таким образом, государственно-частное партнерство – это объективно обусловленный тренд современного развития экономики. Это – механизм, который может стать основой создания высокотехнологических корпоративных структур, призванных обеспечить ориентацию бизнеса и государства на решение задач, связанных с выводом реального сектора экономики из финансового кризиса. Следовательно, объединение усилий государства и частного предпринимательства в рамках конкретных проектов формирует их дополнительные конкурентные преимущества. И наконец, это эффективный механизм экономического и социального консенсуса, внедрение инновационных разработок и технологий с помощью идей, новаторства бизнеса в сочетании с упорядоченностью и властью государственных структур.

Литература

- 1. Жилина, О.А. Государственно-частное партнерство : этап становления / О.А. Жилина // Российское предпринимательство. 2009. № 1(2). С. 20–25.
- 2. Селезнев, П.Л. Государственно-частное партнерство и его эффективность в институциональных преобразованиях экономики : учебно-метод. пособие / П.Л. Селезнев. М. : Ника-Центр, 2009.-126 с.
- 3. Тимощенко, В.В. Государственно-частное партнерство как фактор устойчивого развития : учебно-метод. пособие / В.В. Тимощенко. М. : Ника-Центр, 2011. 131 с.
- 4. Игнатенко, Ю.В. Государственно-частное партнерство и перспективы его развития в Республике Беларусь / Ю.В. Игнатенко // Мат-лы IV междунар. науч.-практ. конференции «Устойчивое развитие экономики: состояние, проблемы, перспективы, Пинск, 20–22 мая 2010 г. / Санкт-Петербургский гос. ун-т; под ред. К.К. Шебеко. Пинск, 2010. Ч. 1. С. 113–115.
- 5. Темницкая, О.П. Государственно-частное партнерство : белорусский взгляд / О.П. Темницкая // Юридический мир. -2010. -№ 8. C. 66-70.
- 6. Практическое руководство по вопросам эффективного управления в сфере государственно-частного партнерства : утв. ООН. Женева, 2008. 114 с.

Белорусский государственный экономический университет, г. Минск

Поступило 03.05.13

УДК 005:33.012.42

Какие экономисты-менеджеры нужны рынку сегодня?

Т.А. МИКУЛИНСКАЯ

В статье доказывается, что формирование в процессе обучения системных знаний, обобщённых умений, ценностных ориентаций, научно-гуманитарного кругозора, интегративного стиля мышления и других интерсоциальных качеств личности не может быть обеспечено сложившейся в университетах частнопредметной методикой обучения, а может быть достигнуто только при интегративном подходе.

Ключевые слова: экономист-менеджер, высшая профессиональная школа, профессиональный навык, образование, компетенция, рыночная экономика, психологическая подготовка.

In the article it is proved that in the course of training the formation of the system knowledge, generalized abilities, valuable orientations, scientific and humanitarian outlook, integrative thinking way and other intersocial qualities of the personality cannot be provided with the current many-subject teaching methods at universities, but can be achieved only with integrative approach.

Keywords: economist-manager, higher professional school, professional skill, education, competence, market economy, psychological training.

Переход на новый уровень хозяйствования в конце XX века привёл к развитию новых направлений общественной жизни. Так, в обыденном и научном обиходе закрепились понятия «менеджмент» и «менеджер», что объясняется развитием науки управления в нашей стране.

Для повышения эффективности экономической деятельности в Беларуси, становления теперь уже необратимых рыночных отношений требуется соответствующий аппарат управления, специально подготовленные специалисты-менеджеры, которые способны организовать социально-экономические структуры и рационально (научно) управлять ими.

Цивилизованный мир уже давно понял одну основополагающую истину: благосостояние современного общества в первую очередь зависит от сложных факторов его развития, к формированию которых общество имеет самое непосредственное отношение. Речь идет о таких факторах, как наука, образование, культура, технология. Состояние образования, национальной системы подготовки высококвалифицированных кадров имеет при этом первостепенное значение. И наука, и культура, и технология, не говоря уже о производстве, являются производственными функциями по отношению к образованию.

Однако современное общество в развитии систем образования и подготовки высококвалифицированных кадров столкнулось с целым рядом новых проблем как международного, так и национального уровня.

Интегративные процессы науки и практики вызывают существенные изменения в содержании и структуре профессиональной деятельности менеджера-экономиста. Она уже не ограничивается узкой направленностью применения специальных знаний, а выходит в сферу социально-экономических, социотехнических, экологических, психолого-педагогических проблем. Вследствие этого происходит расширение профиля подготовки в вузе менеджераэкономиста, укрупнение направлений.

Узкопрофессиональная организация и структура подготовки в вузе менеджеровэкономистов уже не соответствуют потребностям ни работодателя, ни личным потребностям, ни изменившимся требованиям к осуществлению профессиональной деятельности. В таких условиях практически невозможно привить будущему специалисту те профессиональные навыки, за которые он будет востребован на рынке труда. Это подтверждается исследованиями Ассоциации менеджеров, показавшими, что из каждых 100 специалистов 81 считает, что его необходимые профессиональные навыки сформировались на практике, и только 7 – что они были приобретены в процессе учебы. Ввиду того что современное экономическое образование является мощным фактором и ресурсом экономического развития страны, реформирование университетских экономических программ в нашей республике должно стать объектом приложения интенсивных усилий. Важно представлять, в каких направлениях следует сосредоточить подобные усилия в будущем, чтобы наиболее эффективным образом дополнить национальные ресурсы.

Формирование нового спектра разнообразных предложений на рынке труда выявило то, что уровень подготовки в вузе экономистов-менеджеров оказался существенно ниже требований, предъявляемых к ним современным уровнем экономики производства во всех без исключения измерениях.

Целью современного высшего профессионального образования является не только подготовка менеджеров-экономистов для конкретной области деятельности, но и развитие личности каждого обучаемого, повышение его общей культуры, умение сотрудничать с людьми, быть корпоративным, с высоким уровнем самостоятельности, самоуправления и дисциплинированности, необходимых для обеспечения безопасности и надёжности профессиональных процессов.

Формирование в процессе обучения системных знаний, обобщённых умений, ценностных ориентаций, научно-гуманитарного кругозора, интегративного стиля мышления и других интерсоциальных качеств личности, которые не может обеспечить сложившаяся в вузах частнопредметная методика обучения, может быть достигнуто только при интегративном подходе.

Задачей является создание комплекса педагогических условий, которые позволят преодолеть антикреативный характер образовательных технологий, создание условий для реализации творческого потенциала будущего менеджера-экономиста во всех сферах его возможной профессиональной деятельности.

Таким образом, главной для высшей профессиональной школы становится задача — обеспечить соответствие содержания образования новым перспективам и приоритетам научного, технического, экономического и социального развития, ликвидировать противоречие между дисциплинарным характером обучения и междисциплинарным характером профессиональной деятельности, осложняющее формирование нестандартного мышления, широты взглядов, целостного содержания.

Исследуя современное профессиональное образование республики, белорусский ученый А.Д. Лашук пришел к выводу, что рыночная экономика вскрыла недостаточность формального профессионального образования, в ходе которого молодежь овладевает только дозированной суммой профессиональных знаний. На сегодняшний день нужны не просто исполнители, а самостоятельные работники, творцы, новаторы, способные вести активную управленческую деятельность [1].

На наш взгляд, значимыми являются внутренние условия организации профессионального образования. Необходимо обратить внимание на содержание профессионального обучения и профессионального воспитания учащихся. Главная существующая проблема: кого надо готовить? Суть в том, что менеджер должен быть очень разносторонним человеком, творческим агентом, самостоятельно выбирающим из множества факторов эффективности будущего решения наиболее существенные в конкретной ситуации, а факторов очень много – от межкультурных различий до личных качеств отдельного подчиненного. Важнейшим требованием к менеджеру любого уровня является умение управлять людьми. Настоящий менеджер, кроме того, должен быть и организатором, и экспертом, и человеком, умеющим понимать других.

В условиях рыночной экономики меняются требования к деловым качествам руководителя. По оценкам некоторых исследователей, в Республике Беларусь около 100 тысяч руководителей различных статусных групп. Но руководитель — это не профессия, а должность, которую можно занимать, не имея для этого специальной подготовки. Никому не придет в голову доверить управление поездом или самолетом человеку, не имеющему соответствующего образования, а руководство коллективом часто поручают специалистам, совершенно некомпетентным в управлении людьми. Профессии руководителя нужно учить так же, как профессии врача или педагога.

Данной проблемой занимается ряд исследователей как в нашей стране, так и за рубежом — Ю.Н. Белокопытов, А.Г. Ковалев, Г.В. Панасенко, А.М. Попов, Э.А. Уткин, М. Вудвок, Д. Френсис, Р. Марр и др. Например, английские консультанты по психологии управления М. Вудвок и Д. Френсис отмечают, что руководителям необходимы следующие навыки и способности: способность управлять собой, четкие личные цели, навык решать проблемы, изобретательность, высокая способность влиять на других, знание современных управленческих подходов, способность руководить, умение обучать подчиненных и т. д.

Специалист в области психологии управления А.Г. Ковалев выделяет четыре блока среди качеств, которыми должен обладать руководитель: 1) профессиональная подготовленность: знания, умения, навыки по профилю деятельности, знания науки управления, опыт работы; 2) психологическая подготовленность: интерес к деятельности, чувство ответственности, коллективизм; 3) организаторские способности: способность к быстрой и четкой ориентировке в психологии людей, практический склад ума, сила воли; 4) педагогические способности: специфическая наблюдательность, педагогическая изобретательность, любовь к людям, интерес к их психологии и духовному развитию [2].

По мнению Э.А. Уткина, современному руководителю должны быть присущи следующие черты: 1) наличие комплекса специальных знаний, высокая компетентность; 2) предприимчивость, инициативность, способность к риску; 3) гибкость и рациональность мышления и действий; 4) логичность поступков, динамичность поведения; 5) ориентация на конкуренцию; 6) умение общаться с людьми, способность обеспечить хороший психологический климат в коллективе. И умения: 1) принимать правильные управленческие решения; 2) подбирать, отбирать и обучать работников; 3) вести деловые переговоры [3].

Все умения и качества менеджера Р. Марр подразделяет на три блока. Первый блок – профессиональная компетентность, под которой понимаются специфические знания, умения и навыки. Второй – методическая компетентность, к которой относится способность к восприятию и интерпретации информации, к системному мышлению. Третий – социальная компетентность, которая включает в себя способность к общению, сотрудничеству, разрешению конфликтов. При этом к социальной компетентности Р. Марр также относит такие способности и качества, как контактность, умение вести переговоры, достигать поставленных целей, способность к адаптации, обучению, личная инициатива, готовность принимать на себя ответственность и т. п.

Поскольку эту проблему давно изучают за рубежом, накоплен достаточный опыт в подготовке менеджеров, который можно использовать в Беларуси. Остановимся на классификации Р. Марра, наиболее адекватно отражающей все аспекты профессиональной деятельности менеджера. В условиях рыночной экономики происходит изменение профиля необходимых руководителю качеств. Если ранее ведущее место занимала профессиональная компетентность, то в современных условиях наряду с ней такое же, если не большее, значение занимает методическая, а также социальная компетентность.

Наибольший интерес для нас представляет социальная компетентность. По Марру, 70% своего времени руководители тратят на общение. Следовательно, успех предприятия или фирмы зависит от способности руководителя общаться с людьми внутри коллектива и вне его. Когда в 90-х годах XX века в США появились первые школы бизнеса, школы подготовки менеджеров, в программе обучения не было узкопрофессиональных предметов по экономике, праву, политике. В учебное время занимались развитием четырех главных умений управляющих и бизнесменов: 1) умения слушать – полностью понимать собеседника, выбирать главное, ценное из его слов; 2) умения говорить – кратко, ясно, вежливо, убедительно; 3) умения читать – быстро, избирательно, внимательно, запоминая прочно и надолго; 4) умения писать – грамотно, точно, соблюдая правила делового письма [4].

И сейчас во многих институтах и школах бизнеса в США и Западной Европе читается курс «Процессы коммуникации», где можно найти такие разделы, как «Умение быть понятным для собеседника», «Умения убеждать и уговаривать». В этом курсе большое внимание уделено процессу беседы. К сожалению, подобных курсов нет в учебных планах подготовки в Беларуси. А ведь только через общение с людьми можно добиться четкого понимания це-

лей работы коллектива, создавая тем самым основу мотивации сотрудников. При этом неформальному общению нужно уделять внимания не меньше, чем формальному.

Значение словесного общения велико для руководителя, будь то инструктаж с подчиненными, публичное выступление на совещании или собрании, постановка целей и задач перед коллективом, дружеская или воспитательная беседа, анализ ошибок подчиненных, разговор по телефону, деловые переговоры и многое другое. Перефразируя В.А. Сухомлинского, М.И. Станкин пишет: «Я твердо убежден, что множество производственных конфликтов, нередко оканчивающихся большой бедой, имеют своим источником неумение управляющего говорить с подчиненными». Люди часто теряют уважение к тем, кто не может как следует говорить, и они, наоборот, проникают уважением к тому, кто легко манипулирует словами [5, с. 54].

Слово — один из важных инструментов воздействия на подчиненных в процессе управления. Речь руководителя может вызвать как положительные (радость, удовлетворение, гордость), так и негативные эмоции (обиду, страх, недовольство), в результате чего меняется и настроение и психологический климат в коллективе, и работоспособность сотрудников, что напрямую сказывается на эффективности деятельности коллектива.

Будучи назначенным или выбранным на должность менеджера, молодой руководитель должен владеть арсеналом знаний по взаимодействию с людьми. Всю необходимую информацию он может почерпнуть из справочной литературы и учебников по управлению, психологии. Но одно дело теория, другое — практическая стажировка. Владение умениями и навыками общения с людьми должно стать неотъемлемой частью подготовки менеджеров. Когда молодой руководитель встанет во главе коллектива, то в своей работе с людьми он будет воспроизводить ту культуру деловых отношений, те навыки общения, которые он видел, которым его обучали в вузе. И даже если в своё время он относился критически, то став руководителем, берет их на вооружение.

Такие широкие, многоплановые требования к менеджерам накладывают свой отпечаток на предметы и методы их обучения в высших учебных заведениях. При рассмотрении этого вопроса следует остановиться на содержании образовательных стандартов. На сегодняшний день на базе Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины в программах ознакомительных, производственных, преддипломных практик, а также методических указаниях для дипломного проектирования деятельность студентов, будущих менеджеров, заключена в рамки «чисто экономической» интерпретации производственнохозяйственной деятельности предприятия (учреждения, организации, фирмы – то есть базы исследования). Темы курсовых и дипломных работ (проектов) более чем на 90% чисто экономической направленности.

В связи с зарождением и распространением в XX веке подхода к управлению с позиции «человеческих отношений», где во главу угла ставится человек, особенности проявления его психики, в вузах включены соответствующие разделы в дисциплину «менеджмент». Кроме того, в курсах «Управление персоналом», «Психология менеджмента» содержатся общие представления о связи психологии и экономики. Однако эти разделы не являются в достаточной мере систематизированными и могут претендовать только на категорию дополнительных сведений.

Компании готовы принимать на работу специалистов, имеющих опыт работы по специальности, но с большим трудом принимают молодых специалистов. В поисках решения данной проблемы в развитых странах высшие учебные заведения, коммерческие фирмы и корпорации идут друг другу навстречу, работая на достижение общей цели. В университетах вторым по значению структурным подразделением после деканата факультета является департамент профессиональной карьеры, главной функциональной обязанностью которой является оказание помощи студентам в определении будущего места работы, в заблаговременном контакте с перспективным работодателем, а также преподавателем в оптимизации учебной программы и плана каждого конкретного студента [6, с. 3–7].

По проблеме подготовки менеджеров сложилось несколько разнородных точек зрения. Первая точка зрения, в том числе и многочисленных специалистов в нашей стране (да и за рубежом), отражает мнение о том, что данного вида специалистов необходимо готовить на

базе экономических специальностей: либо на факультетах менеджмента, либо на факультетах экономики, поскольку любая управленческая и менеджерская деятельность в деловой организации (в том числе в сфере работы с персоналом) не без оснований рассматривается как тесно связанная с экономической наукой [7], [8], [9].

По преимуществу именно в экономических показателях задаются стратегические ориентиры деятельности организации. В этих показателях оцениваются и результаты менеджерской деятельности в любой сфере. Типична точка зрения Р. Марра и Г. Шмидта, которые убеждены, что прежде всего экономику персонала следует рассматривать в качестве формирования деятельности в сфере управления человеческими ресурсами наукой [7, с. 68–98]. При этом особенно важны, по их мнению, функция формирования кадровой стратегии организации, определение количественных и качественных требований к персоналу на перспективу, исследование рынка труда, оценка работы персонала, стоимостная регуляция поведения, их обучение. Однако слабым местом такой подготовки является социальногуманитарная проблематика знаний будущих управленцев.

Вторая точка зрения, гораздо менее поддерживаемая, отражает мнение специалистов, которые связывают подготовку менеджера по управлению человеческими ресурсами с базовыми гуманитарными, поведенческими науками. Как правило, обучение ведется или на факультетах социологии, или на факультетах психологии в рамках узких специализаций, ориентированных на подготовку менеджеров.

Подготовка соответствующих специалистов в вузах — это важнейшая задача, которая связана с активизацией человеческого ресурса и которую в республике еще предстоит решить.

В иерархии видов деятельности, возникающих на базе социальных наук, менеджерская деятельность со времен К. Поппера обычно оценивается как разновидность социоинженерной практики [11, с. 35].

При подготовке менеджеров в силу социоинженерной специфики их деятельности (по аналогии с подготовкой инженера) изначально предполагается изучение, с одной стороны, широкого круга предметных дисциплин, особую роль среди которых должны играть поведенческие науки (социология, психология, политология, социальная антропология, культурология и др.) в сочетании с определенным объемом экономической подготовки, а с другой стороны — изучение широкого круга собственно управленческих теорий, социальных технологий, методологии управления персоналом и др.

Сегодня профессиональная подготовка менеджеров не может считаться полноценной, если она ограничена познаниями только в сферах экономики, финансов, правоведения и др. В настоящее время отчетливо прослеживаются новые тенденции в преподавании менеджмента. Их общей чертой является акцент на психологической подготовке обучаемых.

Заметим, что у нас в стране руководитель до сих пор рассматривается как должность, а не как профессия, поэтому система образования еще не ориентирована должным образом на подготовку руководителей-профессионалов. Как правило, отсутствует практическая психологическая подготовка представителей технических специальностей, которые сравнительно часто становятся руководителями. Из поля зрения как психологов, так и руководителей организаций выпадают вопросы психологической адаптации менеджера к профессиональной деятельности, что приводит к снижению профессионализма, стрессам, эмоциональному выгоранию, психосоматическим заболеваниям.

Знания о закономерностях управления, о психологических особенностях поведения человека в организациях рассматриваются сегодня как неотъемлемый компонент общей культуры личности специалиста любого профиля. Условием его эффективной деятельности, а в конечном итоге, и жизненного успеха является знание организационных, управленческих закономерностей. Главным звеном менеджмента является человек, его психологические особенности остаются неизменными и имеют универсальное значение.

Сегодня значение психологического компонента в процессе профессиональной подготовки непрерывно возрастает. Осознание роли психологического фактора в учебновоспитательном процессе отразилось на трансформации модели профессионально-квалификационной характеристики. Так, введенный в структуру учебно-квалификационной

характеристики компонент «профессионально-значимые свойства личности работника» включает требования к уровню профессиональной направленности и обоснованности мотивов выбора работы, опыту социального поведения, склонностям и способностям, профессионально-познавательной и эмоционально-волевой сферам. Познание, оценка и самооценка данных компонентов должны подкрепляться психологической подготовкой учащихся в широком смысле. Причем одним из ее ведущих звеньев будет наличие в учебном плане психологических учебных дисциплин или тех, что с ними связаны: культура молодого специалиста, профессиональная этика и т. п. Анализ данного аспекта показал, что сегодня мы стоим перед выбором наиболее эффективной системы подготовки кадров в условиях рынка.

Содействие личностному и профессиональному росту студентов-менеджеров в процессе обучения в вузе реализуется преимущественно в учебной деятельности. Следует признать, что значительная роль при этом будет принадлежать дисциплинам психолого-педагогического цикла («Психология и педагогика», «Психология делового общения», «Социальная психология», «Конфликтология»). Процесс развития профессионала неоднороден. На него влияют индивидуальные (профессиональные и личностные) особенности человека и его деятельности. Потребность в самоизменении основана на знании и оценке себя и окружающих, содержательном сопоставлении своих возможностей с требованиями выполняемой профессиональной деятельности, анализе личного образа жизни и мировоззрения. Активизация и научное обеспечение самопознания, развития рефлексии являются неотъемлемыми задачами указанных выше психологических дисциплин.

Актуальность вопроса психологической компетентности экономистов-менеджеров определяется содержанием и спецификой решаемых ими профессиональных задач. Эффективность управленческой деятельности определяется системой личностных и профессиональных качеств руководителя, формированию которых следует уделять внимание наряду с общетеоретической подготовкой специалиста в вузе.

Трансформация всей системы профессионального образования с учетом условий рыночной экономики повлекла внедрение в учебные планы ряд дисциплин: «Основы предпринимательства», «Основы менеджмента», «Основы маркетинга», «Этика деловых отношений» и т. д. с психологическим содержанием. Изучение данных дисциплин является необходимым условием профессиональной подготовки современных специалистов. В свою очередь, дисциплины, в рамках которых обосновываются теоретические подходы к мотивации, ценностным ориентациям и другим личностным характеристикам, нередко воспринимаются как лишние. Однако при кажущейся отдаленности от практики они имеют огромное значение в подготовке высококвалифицированных специалистов. Психологический компонент, определяющий содержание данных дисциплин, помогает учащимся скоординировать свое профессиональное становление в условиях рынка, открыть и оптимально развить резервы собственных психологических возможностей, способствует развитию у учащихся активности, саморазвитию, самосовершенствованию.

Неустойчивость и нестабильность современного общества, невостребованность специалистов, дипломированных кадров, из года в год пополняющих армию безработных, разрушают привычные стереотипы вузовской подготовки. Наряду с этим, в результате совершенствования техники, процессов интеграции наук предъявляются высокие требования к подготовке специалистов в области менеджмента. Очевидна необходимость подготовки специалистов с новыми личностными качествами, понимающих ценность своего образования, умеющих не только адаптироваться к новым условиям, но и постоянно, проявляя собственную активность, повышать уровень своих знаний, развивать свой творческий потенциал.

Литература

- 1. Лашук, А.Д. Моделирование специалиста профессионала / А.Д. Лашук. Минск, 1997. 137 с.
- 2. Ковалёв, А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А.Г. Ковалёв. М. : Наука, 1997. 279 с.

- 3. Уткин, Э.А. Профессия менеджер / Э.А. Уткин. М.: Логос, 1992. 176 с.
- 4. Марр, Р. Управление персоналом в условиях социальной рыночной экономики / Р. Марр. М.: Наука, 1997. 480 с.
- 5. Станкин, М.И. Искусство убеждать / М.И. Станкин // Управление персоналом. 1996. № 11. С. 53—59.
- 6. Ефремов, В.С. О национальных и международных проблемах подготовки высоко-квалифицированных кадров / В.С. Ефремов // Менеджмент в России и за рубежом. -2002. -№ 2. C. 3-7.
- 7. Управление персоналом в условиях социальной рыночной экономики / под ред. Р. Марра, Г. Шмидта. – М. : Наука, 1997. – 428 с.
- 8. Журавлев, П.В. Технология управления персоналом / П.В. Журавлев, С.А. Каташев, Н.К. Маусов, Ю.Г. Одегов. М. : МГУ, 2000. 368 с.
- 9. Дятлов, В.А. Управление персоналом: учеб. пособие для вузов / В.А. Дятлов, А.С. Кибанов, В.Т. Пихало. М.: Культура, 1998. 397 с.
- 10. Щербина, В.В. Социально-психологическое обеспечение работы с кадрами / В.В. Щербина, Л.Б. Садовникова. Кишинёв, 1998. 327 с.
- 11. Щербина, В.В. Средства социологической диагностики в системе управления / В.В. Щербина. М.: Юнити, 1993. 248 с.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 12.03.13

УДК 330:001.895

Инновационная деятельность: опыт и проблемы

В.С. СЕЛИЦКИЙ, Ю.С. ПРОНУЗО

В статье анализируется зарубежная и отечественная практика инновационной деятельности. Особо выделяются основные проблемы, препятствующие инновациям в национальной экономике, делаются выводы, предлагаются некоторые подходы к решению отмеченных проблем.

Ключевые слова: инновации, инновационная деятельность, атрибуты и проблемы инновационного развития, инновационные идеи, информационное обеспечение, менеджмент.

This article analyzes foreign and national practice of innovation activity. It highlights the main problems hindering innovation in the national economy; the conclusions are made, as well as some approaches to solving the problems are noted in the article.

Keywords: innovations, innovation activity, attributes and problems of innovation development, innovative ideas, dataware, management.

В настоящее время очень много пишут и говорят об экономических системах, основанных на знаниях и инновациях. Причиной стали успешные изменения в экономике развитых стран – США, Японии, Германии, Китая, Индии и других. Самыми конкурентными, прибыльными и динамичными отраслями, корпорациями и фирмами оказались те, которые освоили информационные, компьютерные, радиоэлектронные и космические технологии, позволившие удовлетворять потребности практически всего населения мира в инновационных товарах и услугах.

Здесь уместно вспомнить некоторые исторические примеры инновационного развития. В 30-х годах прошлого столетия СССР активно осуществлял индустриализацию. В обществе была создана особая атмосфера массового инженерного и новаторского поиска. За рубежом приобретались новейшие образцы техники и технологий. На должности менеджеров назначались молодые люди. В результате страна получила совершенно новые заводы и целые отрасли, выпускавшие сложнейшую и современную для того времени продукцию.

Послевоенная Япония ставку сделала на заимствование зарубежного научнотехнического опыта. При этом полученные образцы продукции обязательно совершенствовались и улучшались.

В 60-х годах прошлого столетия американский президент Д. Кеннеди поставил сверхамбициозную задачу — высадку человека на Луну. Вся Америка была захвачена этой идеей. Возник небывалый энтузиазм, в том числе творческий.

И, наконец, сегодня всех удивляет демонстрация масштабного и быстрого инновационного развития Китаем. Эта страна использовала одновременно все основные пути инновационного развития — заимствование зарубежного опыта, собственную науку, современное образование, благоприятный инвестиционный климат и многое другое.

Во многих странах, в том числе в Беларуси, принимаются меры по наполнению экономики современным инновационным содержанием. К сожалению, возможности у всех разные. Здесь налицо новый вид странового неравенства. Ибо нужными ресурсами, в том числе интеллектуальными, обладает относительно небольшое число государств. Более того, последние ведут изощренную конкурентную борьбу, скрывают свои научно-технические достижения, дозируют информацию, скупают лучшие умы по всему земному шару, создают инновационные центры с фантастическими возможностями, препятствуют распространению новых технологий, используют дешевую рабочую силу слаборазвитых стран на основе отверточных производств и технологических фрагментов, не позволяющих повторить или воссоздать инновацию.

Важными атрибутами инновационного развития сегодня являются:

- правильное определение стратегии инновационного развития страны;
- создание в обществе особой инновационной атмосферы, которая позволяет вовлекать в научно-техническое творчество большие массы энтузиастов;
 - использование реальных внутренних и внешних возможностей для инноваций;
 - мощные финансовые и интеллектуальные ресурсы;
 - инновационные научно-производственные центры;
- наличие развитых базовых отраслей радиоэлектроники, точного машиностроения, производства новых материалов и т. д.;
 - комплекс современного маркетинга;
 - быстро адаптирующийся к изменениям ситуационный менеджмент;
 - эффективная система поиска новых идей;
 - создание современных систем патентования, лицензирования и охраны авторских прав;
 - поиск, подготовка и непрерывное обучение персонала предприятий и организаций.

В нашей стране также принята стратегия инновационного развития экономики. Постановлением Совета Министров Республики Беларусь № 669 от 26 мая 2011 г. была утверждена Государственная программа инновационного развития Республики Беларусь на 2011–2015 годы [1]. Соответствующие программы и мероприятия приняты на местном уровне – в областях, городах и районах.

Как отмечено в постановлении правительства, Государственная программа инновационного развития принята в целях системной модернизации национальной экономики, ее структурной перестройки и повышения конкурентоспособности белорусских товаров (работ, услуг) на внутреннем и внешнем рынках. Но в паспорте программы основной целью является уже другая — создание конкурентоспособной, инновационной, высокотехнологичной и энергосберегающей, экологобезопасной экономики.

В самой программе (глава 2) отмечена несколько иная цель инновационного развития национальной экономики — формирование в 2011–2015 годах новой технологической базы, обеспечивающей высокий уровень конкурентоспособности национальной экономики на внешних рынках. Смысловое содержание этих целей отличается по содержанию. И все это записано в едином документе.

В программу включено много общих амбициозных положений, которые должны быть достигнуты всего за пять лет. Отдельные замыслы и мероприятия настолько значительны и дорогостоящи, что с трудом верится в их осуществление. Это касается развития электронной и авиакосмической промышленности, ядерной энергетики, наноиндустрии и т. п.

Интересно, что преувеличенный акцент делается на заданиях органам государственного управления. Как будто они могут со своим кадровым набором и перегруженностью текущими заданиями и поручениями создать новую инновационную систему. Ведь ни в одном местном органе управления нет специалистов с инновационной подготовкой.

Перечень важнейших проектов, имеющих определяющее значение для инновационного развития страны, составлен из предложений «снизу» от предприятий и министерств. Сработал старый и неэффективный метод планирования — сами придумали, сами делайте, а мы вас будем контролировать.

Простая модернизация по внедрению каких-то изменений на том или ином предприятии может считаться инновацией с очень большой натяжкой. Все-таки главное в инновациях — создание конкурентоспособного товара, обеспечивающего рост прибыли с выходом на международный уровень. К сожалению, такие задачи прорывного характера на большинстве предприятий практически не ставятся.

При рассмотрении инновационных процессов в нашей стране можно сделать несколько проблемных обобщений.

<u>Первое.</u> Инновации и отношение к ним стали для многих, в том числе руководителей, модной темой, о которой говорят на всех уровнях. При этом инновационный процесс не получил необходимые современные организационные, управленческие, материальнофинансовые и научные атрибуты.

<u>Второе.</u> Принятые программы и многочисленные мероприятия на всех уровнях управления носят во многом имитационное содержание и радикально не влияют на процесс создания и внедрения, прежде всего, товарных инноваций.

<u>Третье.</u> Управление инновационной деятельностью не наполнено новым содержанием, обеспечивающим решение поставленных задач.

<u>Четвертое.</u> В обществе в целом и в его креативных составляющих (сообществах ученых, конструкторов, технологов, изобретателей и рационализаторов) не создана инновационая атмосфера, которая обеспечивает высокую конкурентоспособность отечественных товаров на мировом рынке.

Отец теории инновационного развития Й. Шумпетер ставку делал на особый человеческий фактор — новатора-предпринимателя. Именно последний, по его мнению, выступал в качестве своеобразного антипода рациональному менеджеру, стремящемуся к созданию стабильных условий [2].

Ведь на практике любой новатор со своими инновационными идеями нарушает «порядок и покой» на предприятии или, как утверждает синергетика, создаёт хаос. Новая идея ломает традиционные технологии, требует появления других менеджеров и специалистов, заставляет снимать с производства устаревшую продукцию, рисковать и привлекать значительные инвестиции. По нашему мнению, именно это является главной причиной нежелания внедрять новое на предприятиях.

Следующей веской причиной «похорон» инновационных идей является директивное планирование роста валовых показателей. Достичь их в сочетании с инновационным процессом на очень многих предприятиях просто невозможно. Внедрение нового требует остановки и «вырезания» старого с соответствующими последствиями.

Необходимо остановиться на такой деликатной сфере, как информация о конкурентах. Это касается как производственников, так и исследователей. Не обладая информацией о современных достижениях и тенденциях развития, те и другие тратят огромные ресурсы впустую, так как повторяют уже известное или двигаются по тупиковому пути.

Вот данные, взятые нами из источника [3]. Японское правительство ежегодно, начиная с 50-х годов прошлого столетия, финансирует заграничные поездки 10 тысяч бизнесменов, научных работников и студентов в целях сбора промышленной, технологической, научной и коммерческой информации.

В США созданы спецслужбы (отделы) в гражданских ведомствах – министерстве торговли, энергетики, финансов, сельского хозяйства, транспорта и труда, экспортно-импортного банка и др.

Во Франции специалисты передают полученную информацию своим корпорациям. Правительство страны признает это открыто.

Хорошо развита система сбора информации в Великобритании, Германии, Израиле, Южной Корее и многих других странах.

В западной печати высказывается мнение, что большей частью успешным прорывом в глобальную экономику Китай обязан своей экономической разведке. Так, первичный отбор и получение разрешения на отправку студентов за границу осуществляется Министерством национальной безопасности. Каждый год в США из Китая прибывает 15 тысяч китайских студентов. А всего их там находится вместе с практикантами и стажерами до 90 тысяч. Домой они возвращаются с соответствующими знаниями, опытом и информацией, становясь весьма опасными конкурентами для других стран.

Сегодня тандем разведка-бизнес является действенным инструментом в конкуренции на мировом рынке. Фирмы и корпорации создают соответствующие службы. Для добывания секретов конкурентов они тратят немалые средства.

Легальные способы информационного обеспечения осуществляются через:

- анализ открытых печатных источников (бюллетени, рефераты, доклады, отчеты предприятий и т. д.);
 - получение информации из СМИ и сети Интернет;

- отслеживание информации о крупных сделках, ценах на продукцию, участии в тендерах, торгах и т. д.;
- анализ научных докладов и публикаций, патентов и информационных источников по техническим новинкам;
- сбор сведений о продукции во время рабочих встреч с сотрудниками предприятийконкурентов;
 - беседы на выставках, конференциях, симпозиумах по специальным вопросам;
- организацию «ложных» переговоров-имитаций по осуществлению закупок продукции и сотрудничеству;
 - приглашение видных ученых, лекторов и консультантов;
 - создание совместных предприятий.

К этому нужно добавить опросы специалистов, приобретение образцов, скрытое наблюдение, получение копий документов, сманивание кадров и т. п. Таков далеко неполный «джентльменский» набор методов современной конкурентной разведки.

И еще одна важная констатация – никто не раскрывает своих инновационных намерений. Ибо современные научно-инженерные системы позволяют осуществить мгновенный перехват идеи и ее внедрение. Поэтому настоящие инновационные процессы носят закрытый характер вплоть до появления нового продукта на рынке.

Сегодня в геометрической прогрессии возрастает власть клиентов – потребителей продукции и услуг. Такова воля и основная тенденция рыночной экономики. Здесь очень важно иметь как можно больше своих сторонников. Покупатели могут сыграть очень важную роль в инновационном процессе. Для любой фирмы их мнение является главным. Потребителей приглашают на выставки, с ними проводят опросы, советуются по дизайну, упаковке, способах доставки товара и т. д. Их критическое мнение высоко котируется и поощряется.

Важнейшим направлением работы с потребителями является производственный туризм с презентациями продукции — один из самых эффективных способов приобретения новых покупателей.

К сожалению, на отечественные предприятия при самых благих намерениях попасть можно через многочисленные барьеры. Ни о каких встречах со специалистами и тем более критике вообще речь не идет. При этом придумываются всевозможные производственные и коммерческие тайны.

У нас принято возлагать большие надежды в инновационном процессе на ученых. Действительно, они по своему статусу и призванию должны открывать все новое, т. е. быть инноваторами.

Не случайно в Беларуси, России и других странах от науки все больше требуют практического применения результатов исследований.

Известен давний спор между учеными и практиками. Первые жалуются на нежелание предприятий внедрять научные разработки, а вторые отмечают, что многие предложения ученых носят абстрактный или лабораторный характер.

Сегодня этот спор можно разрешить просто. Автор предложения имеет все возможности превратить знания в товар, создать в соответствии с нормативными документами предпринимательскую структуру и производить инновационную продукцию на основе своей идеи. История полна таких примеров – от А. Нобеля и до Б. Гейтса. Нам представляется, что можно установить определенные льготы для такой деятельности.

Конечно, в сфере научной инновационной деятельности с большим отрывом лидируют крупные передовые страны, а также группы стран, осуществляющие прорывные масштабные проекты. Так, в США после освоения регулярных полетов человека в космос ознакомили с соответствующими разработками гражданских специалистов, которые сразу внедрили их в производство и превратили в инновационные товары.

В нашем родном отечестве в 90-е годы чья-то «невидимая рука» привела к тому, что были потеряны многие базовые предприятия для инновационной деятельности всех отраслей. Речь идет, прежде всего, о разгроме электронной и радиотехнической промышленности.

Например, в г. Гомеле самые новые и высокотехнологичные предприятия – радиозавод, «Ратон», «Коралл» и др. – выглядят сегодня далеко не лучшим образом.

Много проблем возникло в машино- и станкостроении. Хорошим исключением стал «Гомсельмаш». Здесь инициатива снизу с поддержкой руководства страны дала относительно положительный результат. Однако в целом технологическое преимущество многих предприятий было растеряно. Думается, что ни государство, ни менеджеры предприятий не смогли найти «китайский» путь в будущее. Специалисты разбежались, оборудование продано или сдано в аренду, здания пустуют или используются не по назначению.

Тормозом для инноваций является и менеджмент. Он не обеспечивает сбор профильной информации о достижениях науки и конкурентов. Даже хорошо и давно известное не внедряется. Например, Япония получает до 80 млрд. долларов в год за счет знаменитых кружков качества. У нас о них пишут и говорят студентам экономического и технического профиля не один десяток лет. Но на практике найти кружки качества пока не удается. То же самое можно сказать об эвристических методах решения творческих задач — ТРИЗе, «мозговой атаке», методе Дельфи и т. д.

Обеспечение инновационности развития экономики требует, прежде всего, изменений в менеджменте. Для осуществления масштабного инновационного проекта необходимо менять структуру управления и кадры. Государственная программа должна иметь свой особый орган управления, целью которого является обеспечение выполнения намеченных мероприятий и их своевременная корректировка.

Инновационное развитие требует изменения подходов в работе с персоналом организаций. Речь идет, прежде всего, о поиске талантливых менеджеров, креативных инженеров, ученых и специалистов-аналитиков. Западные компании активно переманивают к себе специалистов из конкурирующих организаций, получая, таким образом, особо ценную информацию.

Необходимо также научиться правильно оценивать знания и новые идеи сотрудников, смежников и, как уже отмечалось, – потребителей. При этом адекватно поощрять авторов. И не только деньгами.

Например, в Китае новшествам присваивают имена сотрудников, которые их предложили [4, с. 123]. Это стимулирует на новые идеи и предложения. Почему бы не позаимствовать такую практику нам?

Современные компании не могут успешно конкурировать на рынке без эффективной маркетинговой стратегии и соответствующих технологий ее реализации. Маркетинг в XXI веке базируется, прежде всего, на глубокой и широкой осведомленности о новых технологиях и продукции конкурентов.

Европейские и американские исследования многих секторов промышленности показывают, что примерно 60–80% удачных нововведений имеют рыночное происхождение и только 20–40% – исходящее из лабораторий (НИИ и КБ) [5, с. 26]. Об этом стоит задуматься тем руководителям, которые вместо внедрения технологий маркетинга просто переименовали отделы сбыта в отделы маркетинга, не меняя кадры, функции и задачи. Маркетологи должны влиять на принятие ключевых управленческих решений.

Главным исходным звеном в инновационном процессе являются новые идеи, способные воплотиться в инновационном товаре. Западные специалисты отследили такую статистику: для того чтобы появился инновационный товар, необходимо выдвинуть не менее пятидесяти идей.

Условием массового творчества в обществе является инновационная атмосфера, позволяющая повсеместно все улучшать, модернизировать и рационализировать. Ведь изобретать, в принципе, может каждый. Творческое озарение не планируется и силой не извлекается из человека. В нашей стране много изобретательных и инициативных людей. Их идеи необходимо собирать «по принципу пылесоса».

На крупных и средних предприятиях созданы конструкторские отделы и бюро, но на многих они отсутствуют. У них возникают проблемы, связанные с разработкой всего нового, модернизацией и реализацией творческих идей. Необходимо имеющимся конструкторским подразделениям давать право юридического лица, чтобы они могли обслуживать не только свое родное предприятие, но и выполнять сторонние заказы.

Заслуживает внимания создание временных инновационных групп для решения проблемных вопросов. Они могут и должны создаваться из специалистов различных отраслей на конкретный срок и под конкретную задачу.

Нет смысла скрывать то, что сегодня на всевозможные инновационные выставки и презентации, особенно за рубеж, ездят в основном руководители предприятий. Они же единолично решают, что внедрять, а что нет. Такая практика не дает заметных положительных результатов. Приоритет здесь должен быть отдан конструкторам и технологам.

Многое дает межотраслевой обмен информацией. Для этого могут проводиться специальные мероприятия — посещение представителями других предприятий производств, особенно с новым оборудованием и технологиями, организация критических и творческих дискуссий и т. п. Комбинация знаний из различных отраслей без сомнения породит немало творческих импульсов.

Вообще стоит подумать над созданием совершенно новой системы работы с инженерными кадрами в стране, объединением их в своеобразное инновационное сообщество, как это делалось с изобретателями и рационализаторами в советское время.

Немало идей рождается в головах различных умельцев и самодельщиков. Но для реализации возникающих у них идей необходимы, прежде всего, соответствующие материалы и комплектующие. К сожалению, найти их почти нет возможности. По этой причине свернуто массовое техническое творчество школьников и студентов, так как учебные заведения не в состоянии обеспечить их всем необходимым. В связи с этим следует возродить систему магазинов «Сделай сам», «Умелец», «Юный техник» и др. Необходимо подумать над развитием инженерно-технического шефства предприятий над школами и учебными заведениями. При этих и других условиях возникнет инновационный энтузиазм и, как говорят китайцы, «расцветет сто цветов» в области новых идей.

Важно понять, почему организации занимаются инновациями. Неоспоримой причиной здесь является стремление повысить эффективность — за счет, скажем, увеличения спроса или снижения затрат. Новый продукт или процесс может стать для инноватора источником конкурентного преимущества. Таким образом, априори, каждая организация должна иметь желание реализовывать инновации с целью удержания своих позиций и дальнейшего развития. А задача государства должна состоять в правильном разъяснении, каким образом можно реализовать эти, так необходимые нам сегодня, инновации [6].

Инновационный процесс отличается большой сложностью, и его эффективная организация не может быть осуществлена на старой основе. Это – аксиома.

Литература

- 1. Государственная программа инновационного развития Республики Беларусь на 2011–2015 гг. [Электронный ресурс]. Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Режим доступа: http://www.pravo.by. Дата доступа: 03.04.2013.
- 2. Шумпетер, Й.А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / Й.А. Шумпетер. М.: Эксмо, 2008. 864 с.
- 3. Тобольский, А. Экспансия иностранного шпионажа. Угроза модернизации России / А. Тобольский. М. : Вече, 2011. 496 с.
- 4. Салл, Д.Н. Made in China : чему западные менеджеры могут научиться у ведущих китайских предпринимателей / Д.Н. Салл при участии Юн Ванна ; пер. с англ. Минск : Гревцов Паблишер, 2006. 224 с.
- 5. Баранчеев, В.П. Управление инновациями: учебник для бакалавров / В.П. Баранчеев, Н.П. Масленникова, В.М. Мишин. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 711 с.
- 6. Пронузо, Ю.С. Некоторые проблемы низкой инновационной активности в национальной экономике / Ю.С. Пронузо // Вести Института предпринимательской деятельности. -2011. № 2. -C. 36–39.

УДК 330.322:339.5(476)

Стимулирование развития внешней торговли товарами Республики Беларусь посредством привлечения прямых иностранных инвестиций

Н.С. ШАЛУПАЕВА

Исследованы основные направления влияния прямых иностранных инвестиций на динамику и структуру внешней торговли товарами Беларуси. Выявлены позитивные и негативные последствия прямых зарубежных инвестиций с позиции развития внешней торговли республики.

Ключевые слова: прямые иностранные инвестиции, внешняя торговля, экспорт, импорт, внешнеторговое сальдо, транснациональные корпорации.

The influence of foreign direct investment on the dynamics and structure of foreign trade of Belarus are analyzed. The positive and negative effects of foreign direct investment for the development of foreign trade of the country are identified.

Keywords: foreign direct investment, foreign trade, exports, imports, foreign trade balance, multinational corporations.

В современной мировой экономике привлечение прямых иностранных инвестиций (ПИИ) превращается в один из наиболее важных факторов, определяющих экономический рост и повышение конкурентоспособности национальной экономики, а также способствующих ее интеграции в мировые производственные процессы. Приток иностранных инвестиций в экономику принимающей страны может ускорить экономическое развитие страны, повысить качество человеческого капитала, создать новые рабочие места, привлечь передовые технологии и стимулировать их распространение в смежные отрасли. Предприятия с ПИИ обычно более эффективны, чем фирмы, не привлекающие иностранный капитал, что подтверждается целым рядом эмпирических исследований, проведенных на примере как развитых, так и развивающихся стран. Поэтому в последние два десятилетия отмечается усиление конкуренции за глобальные инвестиции, что в свою очередь ставит перед национальными правительствами серьезные вызовы, связанные с разработкой и проведением комплексных мер экономической политики, направленных на повышение привлекательности страны для ПИИ и на создание условий для их эффективного использования.

Огромное влияние ПИИ могут оказывать и на развитие внешней торговли страныреципиента, на ее динамику, товарную и географическую структуру, на конкурентоспособность экспортной продукции, а в итоге – и на внешнеторговое сальдо принимающей экономики. Вместе с тем, не всегда иностранный капитал оказывает только положительное влияние на состояние торгового баланса страны-реципиента и ее макроэкономическое развитие в целом. В связи с этим встает вопрос выявления возможных позитивных и негативных последствий привлечения ПИИ в экономику страны с позиции развития ее внешней торговли.

Для Республики Беларусь вопросы повышения конкурентоспособности экспорта и сокращения отрицательного внешнеторгового сальдо представляют несомненный интерес, так как последнее является одной из ключевых проблем развития национальной экономики, что предопределяет необходимость изыскания эффективных источников его финансирования и устранения. Так, в соответствии с данными платежного баланса Республики Беларусь, в период 1993–2011 гг. сальдо внешней торговли товарами страны перманентно принимало отрицательные значения. В 2012 г., по данным Национального статистического комитета, оно сложилось отрицательным в размере -413 млн. долл. США, по данным платежного баланса Республики Беларусь — положительным в размере 0,5 млрд. долл. США. Учитывая другие внутренние проблемы развития национальной экономики (низкий уровень национальных сбережений, истощение золотовалютных резервов, высокий уровень износа основных

средств, устаревшие технологии и т. д.), ставка должна быть сделана на привлечение различных форм иностранного капитала, среди которых приоритеты необходимо сконцентрировать на ПИИ, так как именно они могут качественно повлиять на процесс интеграции страны в мирохозяйственные связи и на уровень ее международной конкурентоспособности.

В целях выявления возможных позитивных и негативных последствий привлечения ПИИ в экономику Республики Беларусь с позиции их влияния на внешнюю торговлю страны и выработки инвестиционной политики, отвечающей интересам республики, необходимо исследовать динамику поступающих ПИИ, их структуру, результаты деятельности организаций с иностранными инвестициями.

Беларусь до сих пор не привлекла значительных объемов ПИИ. Динамика ПИИ, привлеченных в экономику Беларуси на валовой основе и с учетом изъятий иностранных инвесторов (чистое принятие обязательств), представлена на рисунке 1.

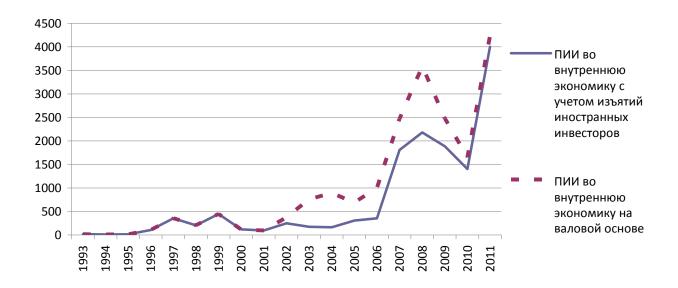


Рисунок 1 – Динамика поступления ПИИ в экономику Республики Беларуси в 1993–2011 гг., млн. долл. США

Источник: составлено автором на основе данных платежных балансов Республики Беларусь за 1993-2011 гг.

Данные рисунка 1 показывают, что сальдо ПИИ, оставаясь положительным, имеет неустойчивую динамику. Пик их привлечения пришелся на 2007-2011 гг. Преимущественно это связано с реализацией крупных инвестиционных проектов с участием государства, например, продажей РАО «Газпром» акций ОАО «Белтрансгаз», продажей иностранному инвестору доли Правительства Республики Беларусь в уставном фонде СПООО «Мобильная цифровая связь», акций ОАО «Белтрансгаз», системообразующих банков (ОАО «Белпромстройбанк», ОАО «Белвнешэкономбанк»).

В 2012 г. приток ПИИ в экономику Беларуси (с учетом изъятий) значительно снизился и достиг только 1441,8 млн. долл. США, что составляет лишь 36% от уровня 2011 г. В общей структуре ПИИ акционерные вложения составили 665,7 млн. долл. США (за 2011 г. – 3,2 млрд. долл. США с учетом сделки по покупке российским предприятием ОАО «Газпром» 50% акций ОАО «Белтрансгаз» в размере 2,5 млрд. долл. США). В том числе белорусскими банками в уставные фонды привлечено 211,7 млн. долл. США. Реинвестирование доходов (включая доходы как нефинансовых организаций, так и банков) осуществлено в объеме 585.1 млн. долл. США, что на 3,2% больше уровня 2011 г. Операции с долговыми инструментами (долговые обязательства перед зарубежными совладельцами без учета торговых кредитов) обеспечили приток капитала в размере 191 млн. долларов [7, с. 18].

Исследование изменений структуры привлеченных ПИИ по формам вложений показывает, что в 2012 г. возросла доля реинвестированных доходов в общем объеме ПИИ до 40,6%, что, несомненно, является положительной тенденцией (рисунок 2). Однако одновременно необходимо учитывать снижение общих объемов ПИИ в экономику страны в 2012 г.

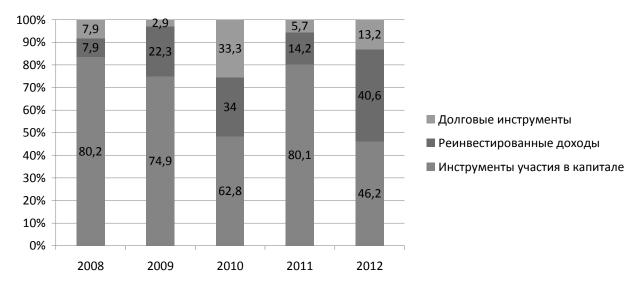


Рисунок 2 — Структура привлеченных в экономику Беларуси ПИИ (с учетом изъятий иностранных инвесторов) в 2008—2012 гг., %

Источник: Платежный баланс Республики Беларусь за 2012 г. [7, с. 19].

Из Российской Федерации в 2012 г. поступило ПИИ на сумму 448,1 млн. долларов (31,1% притока ПИИ). Кроме этого, основными прямыми инвесторами белорусской экономики явились резиденты Соединенного Королевства, Кипра, Литвы, Германии, Польши, США, Австрии. В банковский сектор страны наибольшие суммы прямых инвестиций поступили из Российской Федерации, Нидерландов, Кипра, Швейцарии. Наибольшие суммы ПИИ были направлены в организации транспорта, торговли и обрабатывающей промышленности [7, с. 20].

Объем накопленных ПИИ в Беларуси на 1 января 2013 г. составил 15 316,4 млн. долл. США, что составляет 1618 долл. США в расчете на душу населения Данный показатель попрежнему в несколько раз ниже аналогичных показателей стран Центральной и Восточной Европы. Для сравнения, по состоянию на 1 января 2010 г. в Эстонии среднедушевой показатель накопленных ПИИ составил 12126 долл. США, в Латвии – 5186 долл. США, в Польше – 4796 долл. США, в Казахстане – 4649 долл. США, в Литве – 4144 долл. США, в России – 2695 долл. США, в Украине – 1136 долл. США [9, р. 193].

Однако наряду с количественными характеристиками возникает вопрос о качественных параметрах привлекаемых иностранных инвестиций.

Так, исследование структуры привлеченных ПИИ свидетельствует об их весьма узкой отраслевой направленности. На 1 января 2012 г. 27,8% всех организаций с иностранными инвестициями, зарегистрированных в Беларуси, созданы в обрабатывающей промышленности, 32,3% — в сфере торговли, ремонта автомобилей, бытовых изделий и предметов личного пользования, 19,3% — в сфере операций с недвижимым имуществом, аренды и предоставления услуг потребителям, 7% — в отраслях транспорта и связи, 4,8% — в сфере строительства. Подобная ситуация наблюдается и при анализе объемов накопленных иностранных инвестиций в реальном секторе экономики Беларуси. Так, на 1 января 2012 г. на обрабатывающую промышленность приходится 30,2% всех накопленных иностранных инвестиций в реальном секторе экономики, на отрасли транспорта и связи — 30,2%, сферу операций с недвижимым имуществом, аренды и предоставления услуг потребителям — 14,9%, сферу торговли, ремонта автомобилей, бытовых изделий и предметов личного пользования — 13,3% [5, с. 14].

¹ Рассчитано автором на основе данных платежных балансов Республики Беларусь. Показатели 1993–2004 гг. взяты из платежных балансов, составленных в соответствии с 5-м изданием Руководства по платежному балансу и международной инвестиционной позиции, показатели 2005–2012 гг. – из платежных балансов, составленных в соответствии с 6-м изданием Руководства по платежному балансу и международной инвестиционной позиции.

Таким образом, ПИИ накоплены в основном в сфере обрабатывающей промышленности и секторе услуг, значительную долю в котором занимают транспорт и связь, а также торговля и операции с недвижимым имуществом. Из отраслей обрабатывающей промышленности по количеству предприятий лидируют: производство машин и оборудования, химическая промышленность, деревообрабатывающая, пишевая, легкая промышленность. Таким образом, ПИИ в основном направляются либо в экспортоориентированные отрасли промышленности, либо в те сферы экономики, которые характеризуются малыми сроками окупаемости первоначально вложенного капитала и незначительной фондоемкостью (например, торговля и общественное питание). В результате ПИИ не заполняют технологические отрасли белорусской экономики. Новые технологии внедряются в основном на предприятиях, создаваемых в традиционных отраслях промышленности: легкой, химической, пищевой, машиностроении. В меньшей мере вовлечены в сотрудничество отрасли, определяющие развитие научно-технического прогресса: электроника, электротехника, биотехнология, производство новых материалов.

Между тем, несмотря на относительно небольшой объем притока ПИИ в Республику Беларусь, предприятия с участием иностранного капитала по некоторым показателям вносят все более заметный вклад в развитие белорусской экономики (таблица 1).

Таблица 1 – Основные показатели деятельности организаций с иностранными инвести	-
циями в Республике Беларусь в 2007–2011 гг.	

Показатели	2007	2008	2009	2010	2011
Количество организаций на конец года	4218	4880	5176	5876	5759
Объем производства продукции (услуг, работ),					
млрд. руб.	15015	31948	34249	45783	103414
В % к ВВП Республики Беларусь	15,5	24,6	24,9	27,8	34,8
Объем экспорта товаров, млн. долл. США	4809	10074,1	4734	3876,5	9422,4
В % к общему объему экспорта товаров Беларуси	19,8	30,9	22,2	15,3	23,4
Объем импорта товаров, млн. долл. США	8682	13680,1	12110,1	12920,8	17444,4
В % к общему объему импорта товаров Беларуси	30,3	34,7	42,4	37	38,1
Сальдо внешней торговли товарами,					
млн. долл. США	-3873	-3606	-7376,1	-9044,3	-8022,8

Источник: составлена автором на основании данных Статистического ежегодника Республики Беларусь за 2011 г. и Отдельных статистические показателей деятельности организаций Республики Беларусь, созданных с участием иностранных юридических или физических лиц за 2011 год.

По данным Национального статистического комитета Республики Беларусь, в 2011 г. в организациях с иностранными инвестициями было занято 328,4 тыс. человек (7,8% от общего числа занятых в экономике страны), произведено продукции на сумму более 103 413 млрд. руб. (34,8% ВВП Беларуси), инвестиции в основной капитал составили 18 331 млрд. руб. (18.6% от всего объема инвестиций в основной капитал в республике), экспорт товаров составил 9 422,4 млн. долл. США (23,4% от объема всего экспорта товаров Беларуси), импорт – 17 444,4 млн. долл. США (38,1% всего импорта товаров Беларуси). В то же время в 2003 г. в организациях с иностранными инвестициями было занято лишь 128 тыс. человек (3%), произведено продукции на сумму более 4715 млрд. руб. (13,1%), экспорт товаров составил 1679,0 млн. долл. США (16,9%), импорт – 2284,4 млн. долл. США (19,9%) [5, с. 4].

Данные таблицы показывают, что иностранный сектор экономики Беларуси при относительно малых масштабах вовлечения рабочей силы обеспечивает все более весомую долю экспорта и ВВП. В целом, сравнивая данные деятельности организаций с иностранными инвестициями за 2011 г. с показателями предыдущих лет, можно заключить, что хозяйствующие субъекты данной группы являются наиболее динамичными и перспективными.

В то же время данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что влияние ПИИ на внешнюю торговлю республики не столь однозначно. В связи с этим возникает необходимость изучить основные направления влияния ПИИ на внешнюю торговлю товарами Республики Беларусь с целью выявления всех положительных и отрицательных эффектов, которые должны быть учтены при разработке мер государственной политики.

Прежде всего, следует отметить, что в Республике Беларусь сохраняется тенденция превышения импортных поступлений предприятий с иностранными инвестициями над их экспортными операциями. Так, по итогам 2011 года совместными и иностранными предприятиями, действующими на территории республики, было экспортировано товаров на сумму 9 422,4 млн. долл. США, а импортировано товаров на сумму 17 444,4 млн. долл. США. Таким образом, сальдо внешней торговли товарами организаций с иностранными инвестициями составило -8022,8 млн. долл. США. При этом дефицит внешней торговли товарами Республики Беларусь в целом в 2011 г. составил -4340 млн. долл. США по данным Национального статистического комитета Республики Беларусь и -3466,8 млн. долл. США по данным платежного баланса Республики Беларусь, что в любом случае меньше, чем по операциям организаций с иностранными инвестициями.

Таким образом, ПИИ, привлеченные в экономику Беларуси, негативно влияют на сальдо внешней торговли товарами республики. Объяснить сложившуюся ситуацию можно тем, что, с одной стороны, иностранные и совместные компании, ориентированные на экспорт, положительно влияют на сальдо торгового баланса. С другой стороны, ПИИ гораздо больше местных производителей зависят от импорта услуг, более активно ввозят инвестиционные товары, сырье и комплектующие, а их прибыли репатриируются и направляются головному предприятию за рубеж. Сложившаяся ситуация обусловлена и дисбалансом цен на внутреннем и мировом рынках по целому ряду потребительских и промышленных товаров, а также тем, что действующая система приема капитала не стимулирует экспорт продукции и реинвестирование прибылей на территории Беларуси. Следует отметить, подобная ситуация характерна не только для 2012 г. (таблица 2).

Таблица 2 — Сальдо внешней торговли товарами организаций с иностранными инвестициями и в целом по Республике Беларусь в 2007—2011 гг., млн. долл. США

Показатели	2007	2008	2009	2010	2011
Республика Беларусь в целом	-4418	-6810	-7265	-9600	-4340
Организации с иностранными инвестициями	-3873	-3606	-7376,1	-9044,3	-8022,8

Источник: составлена автором на основании данных Статистического ежегодника Республики Беларусь за 2011 г. и Отдельных статистические показателей деятельности организаций Республики Беларусь, созданных с участием иностранных юридических или физических лиц за 2011 год.

Однако сам по себе дефицит внешней торговли организаций с иностранными инвестициями не может быть однозначно оценен как негативная тенденция для развивающейся и растущей экономики. Для этого следует учесть наличие или отсутствие инвестиционной составляющей в импорте. В частности, экономически целесообразным будет тот импорт, который связан с ввозом сложного технологического оборудования, комплектующих или полуфабрикатов, которые поставляются с целью расширения производственного потенциала страны. В дальнейшем по мере использования этих объектов у предприятий появляется возможность наращивать производство, увеличивать объемы экспорта, улучшать состояние платежного баланса. Это свидетельствует о разумной политике привлечения иностранных инвестиций и ее позитивном влиянии на экономическое развитие государства. В случае если в объемах импорта инвестиционная составляющая низка, то использование ПИИ не обеспечивает необходимого прироста экспортной выручки в будущем, что приводит к нарастанию проблем во внешнеторговой сфере страны.

Таким образом, отрицательное внешнеторговое сальдо организаций с иностранными инвестициями сопоставимо либо даже превышает дефицит внешней торговли товарами Республики Беларусь в целом, что объясняется высокой импортоемкостью товарных позиций экспорта предприятий с иностранным участием, что неблагоприятно сказывается на сбалансированности внешней торговли: наращивание экспорта неизбежно приводит к наращиванию промежуточного импорта, которое усугубляется ростом импортных цен.

Сложившаяся ситуация отчасти объясняется также тем, что значительная часть организаций с иностранными инвестициями вообще не осуществляет экспортной деятельности.

Так, в 2007–2008 гг. только порядка 24% всех предприятий с иностранным капиталом экспортировали товары и услуги за рубеж. В то же время около 50% организаций с иностранными инвестициями импортировали товары и услуги в 2007–2008 гг. Высокая доля импорта промежуточной продукции компаниями с иностранными инвестициями свидетельствует о низкой степени их производственной интеграции в белорусскую экономику и недостатке вертикальных связей с местными предприятиями. Таким образом, можно сделать вывод, что около 75% организаций с участием иностранного капитала не являются экспортоориентированными, а выполняют импортозамещающую функцию: работают на внутренний рынок главным образом в сферах торговли, телекоммуникаций, строительства, транспортных, деловых, финансовых и риэлтерских услуг [6, с. 23].

Следовательно, проекты и организации, в которые вкладываются ПИИ, не в полной мере соответствуют таким приоритетам социально-экономического развития Республики Беларусь, как создание экспортоориентированных производств. Это, в свою очередь, означает, что при сохранении сложившихся тенденций в области привлечения ПИИ отсутствуют предпосылки для их положительного влияния на состояние и динамику торгового баланса страны как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе.

Таким образом, можно наблюдать, что воздействие предприятий с иностранными инвестициями на торговый баланс Беларуси является отрицательным, причем в большей степени, чем таковое местных компаний, что указывает на необходимость стимулирования связей с местными поставщиками [4, с. 83].

Важнейшим каналом влияния ПИИ на внешнюю торговлю страны-реципиента является также их воздействие на конкурентоспособность экспорта принимающего государства.

ПИИ способствуют росту конкурентоспособности экспорта Беларуси по ряду направлений. К выгодам от притока ПИИ в белорусскую экономику можно отнести использование зарубежного опыта управления и работы на зарубежных рынках, появление новых видов продукции, возможность получения более современных технологий и оборудования, рост производительности труда в отдельных отраслях. Позитивно сказывается на конкурентоспособности и влияние иностранного сектора на реструктуризацию экономики, и косвенное воздействие на предприятия национального сектора. В то же время существует и ряд проблем в данной области, рассмотрим основные из них.

Одним из основных показателей, характеризующих прогресс в развитии экспорта страны, является повышение его товарной диверсификации. Это связано с тем, что высокая концентрация экспорта означает его большую уязвимость от изменений, происходящих на мировых рынках ограниченного числа товаров (в случае Беларуси это нефтепродукты, калийные удобрения и черные металлы). Значительную долю экспорта Беларуси составляют природные ресурсы. Высокое относительное значение экспорта с интенсивным использованием природных ресурсов указывает на неблагоприятные тенденции в структуре экспорта. Для сравнения экспорт государства Центральной и Восточной Европы (вновь вступившие страны ЕС) характеризуется ростом относительного значения капиталоемких и наукоемких статей экспорта, которые производятся отраслями, имеющими больший потенциал роста и более высокий уровень заработной платы. Зависимость Беларуси от статей экспорта с относительно незначительной добавленной стоимостью ограничивает возможности создания новых рабочих мест в экономике и сдерживает развитие внешней торговли страны.

Так, основными видами экспортной продукции Беларуси по итогам 2011 г. являются нефтепродукты, азотные и калийные удобрения, шины, химические волокна и нити, черные металлы, холодильники, морозильники и холодильное оборудование, телевизоры, мониторы и проекторы, сельскохозяйственная техника, тракторы и седельные тягачи, грузовые автомобили, прицепы и полуприцепы, части и принадлежности для автомобилей и тракторов, мебель, говядина, молоко и сливки сгущенные и сухие, сыры и творог [2, с. 94].

Товарная структура экспорта организаций с иностранными инвестициями очень схожа с вышеприведенной, их основными экспортными товарами в 2011 г. являлись: говядина, молоко и сливки несгущенные, молоко и сливки сгущенные и сухие, масло сливочное, сыры и творог, колбасы и аналогичные продукты из мяса, готовые и консервированные продукты из мяса, готовая или консервированная рыба, икра, нефтепродукты, сжиженный газ, удобрения азотные и калийные, тара пластмассовая, обои и аналогичные настенные покрытия, чулочно-носочные изделия, корсетные изделия, обувь с верхом из натуральной кожи, бытовая аппаратура неэлектрическая для приготовления пищи, прутки и профили алюминиевые, дорожная и строительная техника, провода изолированные, кабели, части и принадлежности для автомобилей и тракторов, приборы и устройства, применяемые в медицине, мебель [5, с. 31].

Очевидно, что экспорт организаций с иностранными инвестициями, действующих в Беларуси, также сосредоточен в отраслях, не являющихся передовыми с точки зрения научно-технического прогресса: производство продовольственных товаров и сельскохозяйственного сырья, легкая промышленность, производство минеральных продуктов, черных и цветных металлов, нефтехимическая промышленность. Данная тенденция характерна и для экспорта Республики Беларусь в целом.

Важным показателем развития внешней торговли страны является также рост географической диверсификации экспорта. Что касается географической диверсификации экспорта Республики Беларусь в целом, то в 2011 г. 77,6% товарного экспорта было сконцентрировано на рынках 7 стран (рисунок 3), где удельный вес наибольшего рынка (Россия) составляет 35% [2, с. 101].

Организации с участием иностранного капитала также не способствуют значительному росту диверсификации экспорта республики: в 2011 г. 73% их товарного экспорта было сконцентрировано на рынках 7 стран, при этом доля России составила 36,4%. Кроме того, страны экспорта, входящие в десятку лидеров, также в основном совпадают по показателям организаций с иностранными инвестициями и по Республике Беларусь в целом [5, с. 26].

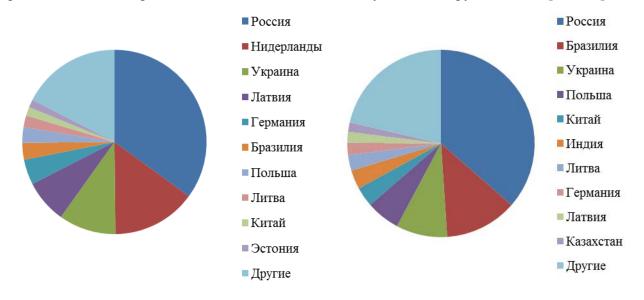


Рисунок 3 — Географическая структура экспорта организаций с иностранными инвестициями и Республики Беларусь в целом в 2011 г., %

Такая ситуация сопряжена с высоким уровнем рисков резкого снижения объемов экспорта в случае вытеснения с данных рынков по каким-либо причинам, поскольку для переориентации экспортных потоков и закрепления на альтернативных рынках требуется время и значительные расходы.

ПИИ могут повлиять на рост конкурентоспособности экспортной продукции Беларуси и за счет повышения производительности. В целом организации с иностранными инвестициями характеризуются более высокой производительностью труда, чем отечественные компании (таблица 1). Доля компаний с иностранными инвестициями в ВВП страны в 2011 г. составила 34,8%. Учитывая то, что данный объем создают 4,8% занятых в республике, можно определенно констатировать, что производительность труда в организациях с иностранными инвестициями выше, чем в целом по стране. Организации с участием иностранного капитала характеризуются также более высокой капиталоотдачей, чем национальные компа-

нии, о чем можно судить по доле этих организаций в инвестициях в основной капитал в Беларуси (18,6% в 2011 г.) и их доле в ВВП страны (34,8% в 2011 г.) (таблица 1).

Однако ПИИ, привлекаемые в экономику Беларуси, как правило, не конкурируют между собой, а занимают определенную нишу на рынке, что обусловлено низким объёмом ПИИ и относительно небольшим количеством фирм с иностранным капиталом. Это в значительной мере препятствует не только росту производительности организаций с иностранными инвестициями, но и росту эффективности национальной экономики в целом. Кроме того, основная масса иностранного капитала приходит из России, где уровень менеджмента и качество технологий не значительно отличаются от ситуации в Беларуси.

Опыт стран Восточной Европы показывает, непрямой эффект ПИИ на функционирование предприятий страны-реципиента проявляется по мере накопления ПИИ, вследствие чего иностранные компании охотнее внедряют более совершенные технологии. Последнее происходит по ряду причин. Иностранные инвесторы лучше узнают местные условия ведения бизнеса и потому более уверено себя чувствуют, внедряя новые технологии. Возникающая между самими иностранными компаниями конкуренция может стать дополнительным стимулом для использования более совершенных технологий. К тому же иностранные инвесторы ближе знакомятся с местными производителями и начинают им доверять производство более сложных компонентов.

Кроме того, влияние иностранных инвестиций на производительность предприятий страны-реципиента зависит от так называемой абсорбирующей способности местных фирм, то есть способности изучать и перенимать опыт. Последние исследования показывают также. что влияние ПИИ на повышение эффективности функционирования местных фирм в значительной мере зависит от более общих факторов таких, как уровень развития финансовой системы, законодательная база, защита прав собственности, качество рабочей силы и т. п. Именно эти показатели и формируют способность страны привлекать иностранный капитал с максимальной выгодой для своего экономического развития.

Опыт развивающихся стран и стран с переходной экономикой показывает, что привлекаемые ПИИ способны также повысить конкурентоспособность экспорта страныреципиента и расширить ее рынки сбыта благодаря модернизации и повышению технологического уровня производства (через смену устаревшего оборудования, применение новых технологий или адаптацию национальных технологий к требованиям мирового рынка), а также благодаря улучшению организации и управления производством и сбытом, углубленным маркетинговым исследованиям, внедрению схем промышленной логистики и др.

ПИИ могут стать важным источником трансферта зарубежных технологий за счет их импорта, а также за счет кооперирования с национальными компаниями. Между тем, сам факт наличия ПИИ еще не служит гарантией успешного накопления технологий. Для успешного решения этой задачи политика открытости ПИИ должна подкрепляться реализацией активной политики привлечения технологий. Кроме того, важным каналом передачи знаний служит экспорт товаров и услуг, особенно на высококонкурентные рынки стран с развитой рыночной экономикой, чему также будет способствовать приток ПИИ в страну.

В настоящий момент для Беларуси наиболее важными механизмами международной передачи технологий служат импорт оборудования и формирование экспортного опыта («обучение через экспорт»). Роль ПИИ и иных связанных с ними механизмов передачи знаний (занятость в зарубежных компаниях, взаимодействие местных поставщиков и импортеров с зарубежными фирмами, а также имитация, наблюдение и прямая конкуренция) крайне незначительна, что свидетельствует о недостаточной эффективности политики привлечения ПИИ в страну. В то же время большая зависимость белорусской внешней торговли от стран СНГ означает, что «обучение через экспорт» проходит на менее требовательных рынках, что делает этот процесс менее эффективным.

Одним из ключевых факторов наукоемкого экономического роста является эффективная интеграция белорусских предприятий в международные технологические связи и расширение сотрудничества с зарубежными партнерами в области инновационной деятельности. ТНК распространение технологий предпочитают осуществлять через свои филиалы, а не внешние формы трансферта (лицензии, субконтракты, стратегические альянсы, продажа оборудования). На собственных филиалах легче контролировать качество использования технологии, проще вводить инновации в уже существующие технологии, а также легче сохранить свои конкурентные преимущества, которые дает эта технология. Поэтому рост филиалов ТНК в привлекающей ПИИ экономике будет способствовать притоку новейших технологий. В последнее время в Беларуси реализован ряд мер, сделавших возможной интеграцию белорусских предприятий в систему экономических связей международных корпораций, мировые производственные цепочки и кластеры. Однако подобная политика направлена, в первую очередь, на развитие отраслей химической промышленности, машиностроения, микроэлектроники, банковской сферы, науки и исследований.

Показатели занятости, указанные выше, позволяют заключить, что иностранные инвесторы используют более прогрессивные производственные процессы. Однако весьма ограниченное наличие связей с поставщиками и низкие объемы ПИИ свидетельствуют о том, что существенное технологическое воздействие маловероятно. Кроме того, доля средств иностранных инвесторов, включая иностранные кредиты и займы, в общем объеме затрат на технологические инновации в Республике Беларусь остается крайне низкой. Так, в 2011 году она составила лишь 5,2% [3, с. 87].

Помимо этого, как уже отмечалось, ПИИ в основной своей массе не заполняют технологические отрасли белорусской экономики. Новые технологии внедряются в основном на предприятиях, создаваемых в традиционных отраслях промышленности: легкой, химической, пищевой, машиностроении. В меньшей мере вовлечены в сотрудничество отрасли, определяющие развитие научно-технического прогресса, которые могли бы стать локомотивом роста конкурентоспособности белорусского экспорта: электроника, электротехника, биотехнология, производство новых материалов. Кроме того, передаваемая зарубежными партнерами техника и технология с позиции международных стандартов нередко не является передовой, хотя ее уровень и превышает национальный. Практически гарантированный сбыт продукции предприятий с участием иностранного капитала на внутреннем рынке порождает низкую заинтересованность иностранных партнеров в участии управлением предприятия, внедрении передовых методов производства, контроле над качеством продукции.

Очевидно, что для развития белорусских предприятий, повышения их конкурентоспособности чрезвычайно важны знания, умения и навыки, которые могут поступить в страну с ПИИ. Руководители предприятий с участием иностранного капитала основными проблемами использования персонала в Беларуси называют следующие: невысокий уровень языковой подготовки, плохое понимание основных категорий свободного рынка и, как следствие, неумение и недостаточный опыт работы в условиях рыночных отношений, низкий уровень профессиональной этики, недостаточные знания в области финансового менеджмента, маркетинга, управления персоналом, системы продвижения товаров на рынок, системы управления качества и т. д.

Безусловно, ПИИ, привлекаемые в белорусскую экономику, позволяют использовать иностранный опыт управления и работы на зарубежных рынках, обучаться маркетинговым приемам, методам организации производства и сбыта, управления персоналом. Однако это не происходит в полной мере. Расширение объема производства в секторе с иностранным участием должно сопровождаться подключением к нему местных поставщиков, способствовать развитию сопряженных отраслей, как это происходит в странах, проводящих успешную политику ПИИ. Зачастую иностранный инвестор принимает на себя обучение и переобучение местных кадров. Наличие созданной на государственном уровне продуманной программы по привлечению и использованию ПИИ, стимулирующей более тесное сотрудничество между национальными производителями и иностранными инвесторами, способно многократно увеличить выгоды от притока ПИИ в страну.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что иностранный сектор позитивно влияет на развитие внешней торговли Республики Беларусь за счет его воздействия на реструктуризацию экономики, рост производительности, появление новых методов управления и видов продукции, возможность получения более современных технологий и оборудования и

косвенное конкурентное воздействие на предприятия национального сектора. Однако исследование структуры привлеченных в экономику Беларуси ПИИ показывает, что существует и ряд проблем в этой сфере.

Во-первых, для организаций с иностранными инвестициями, функционирующих в Республике Беларусь, характерно превышение стоимости импортных операций над экспортными, что в значительной степени ухудшает сальдо внешней торговли товарами Республики Беларусь в целом.

Во-вторых, товарная и географическая структура экспорта организаций с иностранными инвестициями не способствует диверсификации экспорта Беларуси в целом.

В-третьих, отраслевая структура привлечения ПИИ не в полной мере способствует целям технологического переоснащения национальной экономики и росту степени наукоемкости экспортной продукции.

В-четвертых, в Республике Беларусь присутствует незначительное количество филиалов ТНК, которые, исходя из мирового опыта, в значительной степени могут способствовать трансферту технологий и росту экспорта принимающей страны.

Таким образом, несмотря на эффективность работы предприятий с иностранными инвестициями на территории Беларуси, проведенное исследование не позволяет однозначно утверждать, что они в полной мере являются фактором повышения конкурентоспособности белорусского экспорта и улучшения структуры внешней торговли страны (как это могло бы быть, исходя из опыта зарубежных стран). Их деятельность сдерживается небольшими объемами первоначально вложенного капитала и осторожной хозяйственной политикой. В результате потенциал ПИИ для развития внешней торговли республики использован в незначительной степени, что предопределяет необходимость совершенствования политики привлечения ПИИ, которая с помощью набора стимулирующих и ограничительных мер призвана обеспечить снижение возможности негативных последствий и максимально увеличить позитивное влияние ПИИ на внешнюю торговлю республики.

Литература

- 1. Бабына, И.В. Иностранный капитал как источник финансирования дефицита платежного баланса: теория и практика / И.В. Бабына, Н.С. Шалупаева // Вестник экономической интеграции. – 2011. – № 12(44). – С. 61–71.
- 2. Внешняя торговля Республики Беларусь: статистический сборник. Минск: Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2012. – 401 с.
- 3. Наука и инновационная деятельность в Республике Беларусь : статистический сборник. – Минск: Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2012. – 157 с.
- 4. Обзор инвестиционной политики Республики Беларусь. Нью-Йорк и Женева: ЮНКТАД, 2009. – 130 с.
- 5. Отдельные статистические показатели деятельности организаций Республики Беларусь, созданных с участием иностранных юридических или физических лиц за 2011 год. – Минск: Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2012. – 72 с.
- 6. Петрушкевич, Е. Структура и характер прямых иностранных инвестиций в Республике Беларусь / Е. Петрушкевич // Банкаўскі веснік. – 2010. – № 5. – С. 20–27.
- 7. Платежный баланс, международная инвестиционная позиция и валовой внешний долг Республики Беларусь за 2012 год. – Минск : Нац. банк Республики Беларусь, 2013. – 186 с.
- 8. Статистика внешнеэкономической деятельности Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nbrb.by/statistics/BalPay. – Дата доступа: 03.04.2013.
- 9. World Investment Report 2011: Non-equity modes of international production and development. – New York and Geneva: United Nations, UNCTAD, 2011. – 226 p.

ПРАВО

УДК 343.14:343.1(476)

История развития правового регулирования преюдиции в уголовном процессе Беларуси

В.А. Воробьёв

В статье проводится исторический анализ правового регулирования преюдиции в уголовно-процессуальном законодательстве Беларуси, рассматриваются проблемные вопросы нормативного регулирования преюдиции в уголовном процессе в различные исторические периоды, включая краткую правовую регламентацию в настоящее время. Указывается на слабый интерес к данному институту в уголовном процессе в научной литературе последних лет. На основе проведенного анализа сделаны соответствующие выводы о появлении и развитии норм, регулирующих применение преюдиции в уголовном процессе.

Ключевые слова: исторический анализ, правовое регулирование, преюдиция, уголовный процесс.

In the article a historical analysis of legal regulation of prejudgment in the criminal procedural legislation of Belarus is being introduced; problematic issues of regulatory regime of prejudgment in the criminal procedure throughout different historical periods, including a brief legal regulation of the current period, are being reviewed. An insufficient interest in the scientific literature of the recent years to the institute given in criminal procedure is being pointed out. On the basis of the analysis presented the corresponding conclusions on appearance and development of norms that are to regulate prejudgment application in the criminal procedure have been made.

Keywords: historical analysis, legal regulation, prejudgment, criminal procedure.

Термин «преюдиция» (от лат. praejudicialis — относящийся к предыдущему судебному решению, предопределяющий) традиционно применяется для обозначения совокупности обстоятельств, не нуждающихся в доказывании, поскольку они установлены вступившим в законную силу судебным актом по ранее рассмотренному делу. Преюдициальность заключается в недопустимости оспаривания лицами, учувствовавшими в деле, и их правопреемниками в другом процессе фактов и правоотношений, установленных решением суда, которое вступило в законную силу [1, с. 35].

Некоторые авторы обосновано обращают внимание на двойственную природу преюдициальности судебного акта в зависимости от того, кому она адресована [2]. В частности, преюдициальность судебного акта для лиц, участвующих в деле, означает освобождение от необходимости доказывания, а также запрет на вторичное доказывание либо опровержение в другом процессе ранее установленных этим судебным актом обстоятельств. Преюдициальность судебного акта для суда означает обязанность применить установленные этим судебным актом обстоятельства при вынесении судебного акта по другому делу [1, с. 36].

Следует отметить, что правила о преюдиции способствуют процессуальной экономии. В разное время проблемами преюдиции занимались А.С. Березин, А.Г. Гореликова, А.В. Карданец, У.М. Юсубова.

К сожалению, в настоящее время в литературе, посвященной белорусскому уголовнопроцессуальному законодательству, теме преюдиции уделяется крайне мало внимания. Более остальных ее рассмотрел М.А. Шостак [3], однако существуют целые учебники по уголовному процессу, в которых вообще не затрагиваются вопросы преюдиции в уголовном процессе [4].

По результатам анализа исторических документов периода можно констатировать, что до конца XIX в. норм, касающихся преюдиции в уголовном процессе, схожих по смыслу

с современной регламентацией преюдиции в белорусском уголовно-процессуальном законодательстве, не существовало.

В то же время существуют свидетельства, позволяющие утверждать о наличии преюдиции в сфере гражданского законодательства. Как отмечал И.Г. Щегловитов, «единственный преюдициальный вопрос, введенный в процесс до судебной реформы 1864 года Уставом о торговой несостоятельности 25 июня 1832 года (§§ 126 и 127), относился до дел о злостном банкротстве». Статья 85 Законов судопроизводства по делам о преступлениях и проступках 1857 года гласит: «Заключение о злонамеренном банкротстве по торговле производится конкурсом в общем собрании кредиторов, и по утверждении сего заключения коммерческим судом, банкрот, признанный злонамеренным, а равно и участники в подлоге, отсылаются к суду уголовному. Подобным же сему образом поступается и с неоплатным должником неторгового состояния, когда конкурсом он будет признан злостным» [5, с. 99].

Первое упоминание о правовых нормах, регламентирующих преюдицию в уголовнопроцессуальном законодательстве Беларуси, появляется после реализации в Российской империи (в состав которой входили белорусские земли) судебной реформы 1864 года. Данные нормы были помещены в стст. 27–31 Устава уголовного судопроизводства (далее – УУС).

Правовая регламентация преюдиции в УУС была заимствована из французского уголовно-процессуального законодательства начала XIX в. В доктрине и практике Франции того времени была выработана сложная система, в которой различались: 1) questions prealables – предварительные вопросы; и 2) questions prejudicielles – преюдициальные вопросы. К первой группе относились те, разрешение которых входило в компетенцию суда уголовного, но при этом к ним применялись правила гражданского законодательства. Вопросы второй группы не подлежали разрешению в уголовных судах. Последние, в свою очередь, также делились на две группы: 1) questions prejudicielles a l'action, без разрешения которых уголовное преследование не могло возбуждаться, а в том случае, если оно уже возбуждено, подлежало прекращению; и 2) questions prejudicielles au jugement, т. е. вопросы, порождающие приостановление постановки окончательного приговора до их разрешения компетентным органом. К числу преюдициальных французское законодательство относило следующие вопросы: о факте несостоятельности, о правах на недвижимое имущество, о законности рождения и действительности брака и некоторые другие. Они разрешались гражданским судом и административными органами, и лишь после этого к делу мог приступить суд уголовный [6, с. 47].

Следует отметить, что изначально в уголовном судопроизводстве преюдиция употреблялась в значении предсудимости. Такое мнение разделяет, в частности, У.М. Юсубова [7, с. 16]. В.К. Случевский утверждал, что преюдициальным или предсудимым в уголовном процессе признавался такой вопрос права, который удовлетворял следующим условиям: 1) предметом его должно было быть обстоятельство, обусловливающее наличие преступного деяния; 2) вопрос должен быть разрешён другим судом, а не судом, решающим вопрос о виновности [8, с. 224].

Рассматривая проблему введения преюдиции в уголовное судопроизводство, целесообразно упомянуть несколько мнений современников судебной реформы 1864 года. Так, один из разработчиков Судебных уставов, являвшийся инициатором введения преюдиций, сенатор Н.А. Буцковский рассматривал их как «положительные правила, имеющие очевидною целью предупредить несогласные между собою решения по одному и тому же делу в судах гражданском и уголовном» [9]. По мнению И.Г. Щегловитова, установление системы предсудимости было обусловлено недоверием к порядку разрешения уголовным судом вопросов гражданского права [5, с. 17].

Статья 27 УУС имела следующее содержание: «Если определение преступности деяния зависит от определения в установленном порядке прав состояния или собственности на недвижимое имущество, или же свойства несостоятельности обвиняемого, то преследование уголовным судом не возбуждается, а возбужденное приостанавливается до разрешения спорного предмета судом гражданским» [10].

Другое положение преюдициального характера было сформулировано в статье 28 УУС, имевшей следующий вид: «Обнаружение преступления или проступка при рассмотре-

нии дела в суде гражданском не освобождает уголовный суд от надлежащего производства для определения уголовной ответственности обвиняемого» [10]. Статья была включена в Устав с целью привлечения к уголовной ответственности лиц, преступления коих обнаружены при рассмотрении гражданского дела.

Эта норма применялась в сочетании со статьей 8 Устава гражданского судопроизводства (далее по тексту – УГС). В соответствии с данной статьей, когда во время производства гражданского дела из обстоятельств оного откроется противозаконное действие, требующее уголовного преследования, то с передачей его предмета через прокурора в уголовный суд производство гражданского дела приостанавливается, если разрешение оного зависит от рассмотрения уголовного обстоятельства [11].

А. Фон-Резон полагал, что статья эта вызвана тем соображением, что гражданский суд не вполне компетентен при определении состава уголовных преступлений и что поэтому, чтобы избегнуть возбуждения лишних уголовных дел, правильность взгляда суда предварительно проверяется лицом вполне компетентным — прокурором [12, с. 45]. Получив постановление суда об усмотренном им противоправном деянии, прокурор обязан был проверить сообщение и дать заключение о возбуждении или об отказе в возбуждении уголовного преследования. Если статья 8 УГС содержала общие правила по поводу обнаружения преступлений на суде гражданском, то статья 563 УГС предусматривала специальный случай: «Если заявивший спор о подлоге акта прямо обвиняет кого-либо в сем подлоге и совершение подлога не покрыто давностью или смертью обвиняемого, а равно и в случае, когда акт после проверки в гражданском суде признан подложным и потому подлежащим исследованию, суд сообщает об этом прокурору» [13].

Следующее положение преюдициального характера было закреплено в статье 29 УУС, которая гласила: «Окончательное решение гражданским судом подлежащих его рассмотрению вопросов обязательно для уголовного суда только в отношении действительности и свойства события или деяния, а не в отношении виновности подсудимого» [10]. Эта статья применялась в тесной взаимосвязи со статьей 27 УУС. Для придания судебному решению по гражданскому делу преюдициального значения для суда уголовного, согласно разъяснениям Правительствующего Сената, необходимо, чтобы оно было не только вступившим в законную силу, но также и окончательным, необжалованным в кассационном порядке в установленный срок, или же признано неправильно обжалованным [8, с. 403].

Одно из самых подробных исследований о порядке применения статьи 29 УУС было проведено А. Фон-Резоном, который приводит выдержку из решения Правительствующего Сената № 877 за 1869 г., где говорилось, что решение гражданского суда, признавшего действительность и свойство события (например, злостное банкротство), не должно неминуемо повлечь за собой предание обвиняемого суду; напротив, предание это зависит, как и по всем другим уголовным делам, от результатов, добытых следствием, и если на предварительном следствии обстоятельства, бывшие в виду при возбуждении дела (т. е. бывшие в виду в гражданском суде), настолько изменятся, что не дадут твердого основания для обвинения подсудимого в приписываемом ему преступлении, то дело подлежит прекращению на общем основании, несмотря на решение гражданского суда [12, с. 44]. Следует отметить, что в 1887 г. статья 29 УУС была дополнена положением следующего содержания: «Решение же по иску, рассмотренному судом гражданским по случаю приостановления уголовного производства, ни в коем случае не стесняет уголовный суд при постановлении приговора» [12, с. 33].

В соответствии со статьей 29 УУС гражданский суд не был уполномочен установить само событие преступления. Он призывался разрешить лишь вопросы о правах и обязанностях гражданских. «Только этот вопрос решает он, – отмечал И.Я. Фойницкий, – и только его имеет в виду закон, так что, например, гражданский суд может установить наличность или отсутствие поклажи, доверенности, аренды, а отнюдь не наличности или отсутствие растраты вверенного» [6, с. 50].

Статья 30 УУС закрепляла положение, в соответствии с которым окончательное решение гражданским судом по вопросам: совершилось ли событие преступления, было ли оно деянием подсудимого и какого свойства это деяние – обязательно для суда гражданского во

всех тех случаях, когда гражданские последствия деяния, бывшего предметом уголовного суда, рассматриваются судом гражданским.

В соответствии с изложенной в статье 31 УУС нормой непризнание преступным или невменение подсудимому в вину его деяния не устраняет гражданского иска о вознаграждении за вред и убытки, причиненные сим деянием.

Помимо этого, в Уставе уголовного судопроизводства имелись нормы, закрепляющие духовную предсудимость (стст. 1013–1015 УУС).

В целях всестороннего анализа появления и развития преюдиции в уголовном процессе конца XIX века следует отметить, что не все поддерживали идеи преюдиции в уголовном процессе, к примеру, самым настойчивым противником гражданской предсудимости был И.Г. Щегловитов: «Существующая у нас, благодаря толкованию кассационной практики, в широком объеме, гражданская предсудимость по уголовным делам слишком часто приводит к самым вопиющим случаям отказа в правосудии. Потерпевший от преступления по делам, требующим преюдициального разрешения, обратившийся в уголовный суд, временно изгоняется из него, и хотя бы преступление по свойству своему подлежало преследованию в публичном порядке, тем не менее пострадавший от такого преступного деяния, вопреки началам официального преследования преступлений, предоставляется своим силам для борьбы с противником в гражданском суде» [14, с. 55].

В свою очередь, И.Я. Фойницкий обращал внимание на следующие недостатки преюдиции: «Порядок возбуждения преюдициальных вопросов не указан; никаких определенных правил, кому принадлежит право возбуждения их, в законе нет; в практике это возлагается на суд и на стороны; точно так же нет правил ни об отношении суда к лицу, возбуждающему вопрос, ни об обеспечении такого возбуждения, ни о сроках решения» [6, с. 47].

Следующий этап в истории белорусского права связан с утверждением в 1917 году власти Советов (советский период 1917–1991 гг.).

У.М. Юсубова утверждает, что в советском процессуальном праве преюдиция не имела прежнего традиционного значения. По её мнению, предсудимость предполагала предварительное решение определённым органом вопроса, обязательного для суда, рассматривающего уголовное дело. Следовательно, речь идёт не только о судебных решениях. Равенство граждан перед законом и судом, действие судов в единой судебной системе, построенной на общих принципах, требование законности и обоснованности — всё это исключало понимание преюдиции как предсудимости [7, с. 21].

Одно из положений о межотраслевой преюдиции было сформулировано в статье 12 Уголовно-процессуального кодекса Российской Советской Федеративной Социалистической Республики (далее по тексту — УПК РСФСР) 1922 г. Впоследствии она в неизменном виде была воспроизведена в статье 12 УПК РСФСР 1923 г., имевшей следующий вид: «Вступившие в законную силу решения гражданского суда обязательны для уголовного суда только в отношении вопроса, имело ли место событие или деяние, но не в отношении виновности подсудимого». Данные документы имеют непосредственное отношение к белорусским землям в связи с тем, что УПК РСФСР 1922 и 1923 годов действовали на территории Белорусской Советской Социалистической Республики (далее по тексту — БССР). После образования Союза Советских Социалистических Республик и ввода запрета действия на территории союзных республик нормативных актов, не принятых уполномоченными органами в рамках республик, УПК РСФСР 1923 года на территории БССР трансформировался в УПК БССР 1923 года.

Н.Н. Полянский в свое время так характеризовал приведенную норму: «Закон неполон в той части (положительной), в которой он определяет, в отношении каких вопросов решение гражданского суда обязательно для уголовного. Так, закон не определяет, обязательно ли решение гражданского суда для уголовного в отношении вопросов гражданского права, когда от того или другого решения их зависит признание деяния преступным или непреступным... Закон неполон и в той своей части (отрицательной), в которой определяется, в отношении каких вопросов решения гражданского суда для уголовного не обязательны» [15, с. 26].

П.И. Люблинский, комментируя главу IV отдела I УПК РСФСР 1923 г. (о доказательствах), указывал на то, что единственным формальным доказательством, обязательным для суда, является вступивший в законную силу приговор [15, с. 58].

Отмечались и иные недостатки в правиле о преюдициальном значении решений по гражданским делам в уголовном процессе. Так, в статье 12 УПК РСФСР 1923 г. законодатель использовал термин «деяние», относящийся к области уголовного (а также административного) права, что давало некоторые основания для утверждений о праве судов, рассматривающих гражданские дела, на предрешение вопросов уголовного права. Отмеченная неопределенность была устранена в УПК РСФСР 1960 г., где термин «деяние» был заменен термином «действие». Кроме того, формулируя положение, содержащееся в статье 12 УПК РСФСР 1922–23 гг., законодатель использовал такие формулировки, как «гражданский суд» и «уголовный суд», хотя в тот период, как и в настоящее время, подобного разделения по специализации в судебной системе не существовало, на это обоснованно указывал К.С. Юдельсон [16].

В рассматриваемой редакции статьи не был решен вопрос о применении преюдиций на досудебных стадиях для таких субъектов, как прокурор, следователь, лицо, производящее дознание. Другой недостаток статьи состоял в том, что в ней говорилось только о «подсудимом». Это вызывало необходимость в расширительном толковании статьи 12 УПК РСФСР 1923 года, поскольку в случае применения буквального толкования получалось, что преюдициальное значение вступившего в законную силу решения суда по гражданскому делу распространяется только на стадию судебного разбирательства по уголовному делу, исключая досудебное производство.

Перечисленные недоработки были устранены законодателем, в рамках РСФСР, после принятия УПК РСФСР 1960 г., статья 28 которого гласила: «Вступившее в законную силу решение, определение или постановление суда по гражданскому делу обязательно для суда, прокурора, следователя и лица, производящего дознание, при производстве по уголовному деду только по вопросу, имело ли место событие или действие, но не в отношении виновности обвиняемого» [17].

В части правовой регламентации преюдиции в белорусском уголовном процессе следует отметить, что ни в УПК БССР, ни в одном другом кодексе Союзных Республик, принятых в 1960 году, не содержалось аналогичной нормы [18].

Таким образом, после принятия УПК БССР 1960 года норма, закрепляющая преюдицию в уголовном процессе, вновь отсутствует вплоть до конца XX века.

На пороге XXI века на всем постсоветском пространстве произошло кардинальное обновление законодательства, в том числе и регулирующего порядок производства по уголовным делам. Современный белорусский законодатель восстановил норму, регулирующую преюдицию в уголовном процессе, закрепив ее в статье 106, состоящей из 2 частей, и поместив в главу 11 «Доказывание» раздела III «Доказательства и доказывание» УПК Республики Беларусь.

Согласно части 1 статьи 106 УПК Республики Беларусь вступивший в законную силу приговор по другому уголовному делу обязателен для органа, ведущего уголовный процесс, при производстве по уголовному делу в отношении как установленных обстоятельств, так и их юридической оценки.

Часть 2 статьи 106 УПК Республики Беларусь гласит: «Вступившее в законную силу решение суда по гражданскому делу обязательно для органа, ведущего уголовный процесс, при производстве по уголовному делу только по вопросу о том, имело ли место само общественно опасное деяние, предусмотренное уголовным законом, о размере вреда и не может предрешать выводы о виновности или невиновности обвиняемого» [20].

Анализ указанных норм позволяет утверждать, что в правовой регламентации преюдиции в уголовном процессе существует ряд проблемных вопросов, требующих серьезного научного осмысления в целях её дальнейшего совершенствования.

При этом, к сожалению, приходится констатировать, что после принятия УПК Республики Беларусь 1999 года рассматриваемая проблематика не стала предметом отдельного теоретического исследования на монографическом уровне.

Подводя итог, следует указать на то, что первое закрепление преюдиции в уголовном процессе произошло после судебной реформы 1864 года в Уставе уголовного судопроизводства. Первоначально преюдиция употреблялась в значении предсудимости. В советский период преюдиция в белорусском уголовном процессе существовала с 1922 года до принятия УПК БССР 1960 года. Возвращение преюдиции в уголовный процесс произошло в 1999 году в связи с принятием действующего УПК Республики Беларусь.

Споры вокруг целесообразности включения правила о преюдиции в уголовном процессе, которые начались с конца XIX века, не затихают и сегодня. Многие проблемные вопросы не решены современным законодателем. Немногочисленные авторы, рассматривающие преюдицию в уголовном процессе, до сих пор не сходятся во мнении о целесообразности применения межотраслевой преюдиции. Сторонником применения в уголовном процессе межотраслевой преюдиции является, в частности, Н.А. Колоколов, который утверждает, что правоприменители, как это свойственно судьям судов общей юрисдикции, заражены обвинительным уклоном, в силу чего часто не учитывают решения суда, принятые в порядке гражданского судопроизводства [21]. В то же время А.Г. Гореликова предлагает отказаться от применения межотраслевой преюдиции в уголовном процессе. По ее мнению, судебные решения, принятые в рамках гражданского или иного судопроизводства, следует признавать доказательствами в качестве «иных документов» [22].

Таким образом, правовое регулирование преюдиции в белорусском уголовном процессе требует дальнейшего совершенствования на основе глубокого научного исследования существующих проблем в данной сфере.

Литература

- 1. Воронович, Т. Роль преюдициального производства в обеспечении конституционного права каждого на судебную защиту / Т. Воронович // Юстиция Беларуси. -2011. № 3. С. 35–40.
- 2. Арбитражный процесс : учебник. 3-е изд., испр. и доп. ; под ред. М.К. Треушникова. Городец, 2007. С. 672.
- 3. Шостак, М.А. Уголовный процесс: учеб. пособие для студ. высших уч. зав. по юридическим специальностям / М.А. Шостак. Минск: Государственный институт управления и социальных технологий Белорусского государственного университета, 2008. 630 с.
 - 4. Борико, С.В. Уголовный процесс / С.В. Борико. Минск : Амалфея, 2010. 400 с.
- 5. Щегловитов, И. Гражданская предсудимость по уголовным делам / И. Щегловитов // Журнал гражданского и уголовного права. 1892. 3 кн.
- 6. Фойницкий, И.Я. Курс уголовного судопроизводства : В 2-х т. / И.Я. Фойницкий. СПб., 1910. T. 2.
- 7. Юсубова, У.М. Преюдиции в советском уголовном процессе : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.09 / У.М. Юсубова. М., 1979. 225 л.
- 8. Случевский, В.К. Учебник русского уголовного процесса / под ред. В.А. Томсинова. М. : Зерцало, 2008. Т. 2. 488 с.
- 9. Буцковский, Н. Основания кассационной практики по вопросам преюдициальным (предсудимым) / Н. Буцковский. СПб., 1872. С. 24.
- 10. Библиотека репринтных изданий [Электронный ресурс] // Консультант плюс : Классика российского права. М., 2011. Режим доступа : http://civil.consultant.ru/reprint/books/118/73.html. Дата доступа : 11.12.2011.
- 11. Библиотека репринтных изданий [Электронный ресурс] // Консультант плюс : Классика российского права. М., 2011. Режим доступа : http://civil.consultant.ru/reprint/books/115/70.html. Дата доступа : 11.12.2011.
- 12. Фон-Резон, А.А. О 29-й статье Устава уголовного судопроизводства / А.А. Фон-Резон // Журнал гражданского и уголовного права. 1892. 4 кн.
- 13. Библиотека репринтных изданий [Электронный ресурс] // Консультант плюс : Классика российского права. М., 2011. Режим доступа : http://civil.consultant.ru/reprint/books/115/320.html. Дата доступа : 11.12.2011.

- 14. Щегловитов, И. Применение давности к уголовным делам, требующим преюдициального разрешения / И. Щегловитов // Журнал гражданского и уголовного права. 1891. Кн. 7.
- 15. Люблинский, П.И. Уголовно-процессуальный кодекс : научно-популярный практический комментарий. 2-е изд., перераб. и доп. / П.И. Люблинский, Н.Н. Полянский. M. : Изд-во «Право и жизнь», 1928.-428 с.
- 16. Юдельсон, К.С. Проблема доказывания в советском гражданском процессе / К.С. Юдельсон. М.: Госюрнздат, 1951. С. 222.
- 17. Комментарий к Уголовно-процессуальному кодексу РСФСР / под научн. ред. В.Т. Томина. М. : Вердикт, 1996. С. 60.
- 18. Березин, А.С. Преюдиции в отечественном уголовном судопроизводстве : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.09 / А.С. Березин. Н. Новгород, 2006. 245 л.
- 19. Зайцева, Л. Первая «пятилетка» нового УПК Республики Беларусь : успехи, недостатки и планы на будущее / Л. Зайцева // Юстиция Беларуси. 2006. № 11. С. 25–30.
- 20. Национальный Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2012. Режим доступа: http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=HK9900295&p2={NRPA}. Дата доступа: 10.01.2012.
- 21. Колоколов, Н.А. Преюдиция. Преступления в сфере экономики : факты одни, а их оценки у судов общей юрисдикции и арбитражных судов разные / Н.А. Колоколов // Юрист. -2009. № 6. С. 56—65.
- 22. Гореликова, А.Г. Преюдиции в уголовном процессе Российской Федерации : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.09 / А.Г. Гореликова. М., 2010. C. 135.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 07.05.13

УДК 341 349.7

Правовое регулирование обращения с радиоактивными отходами в Европейском Союзе

А.В. ЗАПОРОЗЧУК

В статье анализируются основные нормативно-правовые акты Европейского Сообщества, посвященные регулированию проблемы радиоактивных отходов и отработавшего ядерного топлива. Автор предоставляет правовую оценку Директив Евратома, определяет их преимущества и недостатки, проводит анализ системы в целом.

Ключевые слова: радиоактивные отходы, отработавшее ядерное топливо, Директива, стандарты безопасности, радиационная и ядерная безопасность.

The article analyzes the main legal acts of the European Union concerning the radioactive waste and spent nuclear fuel problem. The author provides a legal assessment of the Euratom Directives, determines their advantages and disadvantages, analyzes the system as a whole.

Keywords: radioactive waste, spent nuclear fuel, Directive, safety standards, radioactive safety and nuclear security.

Открытие энергии атома стало одним из важнейших событий в истории человечества, поскольку был открыт новый источник энергии. На сегодняшний день самой главной проблемой атомной энергетики являются радиоактивные отходы (PAO). Они образуются в результате работы атомных электростанций, исследовательских реакторов, использования облучения и радиоактивных материалов в медицине, сельском хозяйстве, промышленности и науке.

Общий объем РАО, образующихся в пределах расширенного Европейского союза (ЕС), составляет приблизительно 45000 м³/год. Количество отработанного ядерного топлива (ОЯТ) и высокоактивных отходов (ВАО) вычислить сложнее, поскольку они зависят от технологии, используемой при обращении с ОЯТ (переработка или прямое захоронение). Более 2 млн. кубометров радиоактивных отходов низкого и промежуточного уровня радиоактивности утилизируются непосредственно в ЕС. При этом захоронения долгоживущих отходов и отходов высокого уровня радиоактивности вовсе не осуществляется. Проблемным остается и отношение общественности к ядерной энергетике и к вопросу РАО в частности [10, с. 36]. Именно эти обстоятельства привели к необходимости развития правового регулирования обращения с радиоактивными отходами.

В Европейском Союзе (European Union) определение «радиоактивных отходов» содержится в Директиве 92/3/Евратом [1] и означает любой материал, содержащий радионуклиды или загрязненный ими, и использование которого не предусматривается. Такое определение близко к определению, предусмотренному Объединенной конвенцией по обращению с отработанным ядерным топливом и радиоактивными отходами 1997 года. Правовое регулирование обращения с отходами в Европейском Союзе осуществляется на так называемом принципе трех R: reduce (уменьшить), recycling (переработать), recovery (утилизировать). Цель такого подхода – обеспечить права человека на благоприятную для жизни и здоровья окружающую среду [11, с. 197].

В рамках Европейского экономического сообщества было создано Европейское сообщество по атомной энергии (Евратом) на основе Римского договора 1957 года [8]. Евратом должен способствовать развитию мирного использования ядерной энергетики государствами-членами, формированию общей энергетической политики, координации принятия решений, повышению стабильности энергетики и обеспечивать контроль над атомной энергетикой. Именно эта организация посвящает свою деятельность изучению проблемы обращения с радиоактивными отходами и отработавшим ядерным топливом в рамках Европейского Сообщества. Евратом, как и МАГАТЭ, принимает стандарты безопасности. Однако, в отличие

от стандартов МАГАТЭ, стандарты Евратома – это не просто технические нормативы, а нормативы, получившие юридически обязательную форму, а именно форму Директивы Сообщества. Согласно ст. 161 Договора о Евратоме [8] основными формами, в которых может быть сформулировано законодательство Сообщества, являются Регламенты, Директивы и Решения. В отличие от Регламентов, имеющих прямое действие и не нуждающихся ни в каких дополнительных мерах, Директивы такого действия не имеют. Обычно государствачлены должны имплементировать Директиву посредством принятия соответствующих национальных положений до даты, указанной в Директиве. Существенное отличие между Регламентом и Директивой заключается в том, что для имплементации Директивы государствочлен имеет право выбирать как форму, так и метод достижения цели, предусмотренной в Директиве. Отсюда следует, что Директива – это средство для сближения национальных законодательств. Она является более гибким методом по сравнению с унификацией, что достигается посредством принятия Постановлений и Решений. Еще одним отличием, кроме юридической силы стандартов, является их содержание. К примеру, стандарты безопасности Евратома не затрагивают проблем ядерной безопасности или только касаются некоторых ее аспектов [12, с. 190].

Статья 37 Договора об учреждении Европейского Сообщества по атомной энергии [8] требует от государств-членов предоставлять Комиссии (Европейского сообщества) общие сведения о любом проекте удаления радиоактивных отходов в любой форме, для того чтобы определить, не повлечет ли реализация такой программы радиоактивного загрязнения воды, почвы или воздуха других государств-членов. Комиссия после консультаций с группой экспертов, упомянутых в ст. 31 Договора, дает заключение по этому вопросу в течение шести месяцев. Для решения такого важного вопроса формулировка статьи является весьма неопределенной. Процедура предоставления информации является одним из средств получения Комиссией текущей картины радиологической защиты на национальном уровне. Однако вывод, который предоставляет Комиссия, не имеет правового статуса. Он не является обязательным, и государство-член может не согласиться с ним или же отметить, что были приняты все надлежащие меры безопасности [9, с. 409].

Рекомендация Комиссии 1999/829/Евратом от 6 декабря 1999 г. [7] разъясняет, что означает «удаление радиоактивных отходов». Это любое запланированное удаление или случайные выбросы радиоактивных веществ, связанные с операциями, перечень которых подан ниже, в газообразной, жидкой или твердой форме в окружающую среду.

- 1. Эксплуатация ядерных реакторов.
- 2. Повторная обработка облученного ядерного топлива.
- 3. Добыча, переработка и преобразование урана и тория.
- 4. Обогащение урана U235.
- 5. Изготовление ядерного топлива.
- 6. Хранение облученного ядерного топлива на специализированных предприятиях.
- 7. Обработка радиоактивных веществ в промышленных масштабах.
- 8. Обработка и хранение радиоактивных отходов.
- 9. Демонтаж ядерных реакторов и предприятий по переработке.
- 10. Размещение на поверхности земли и под землей радиоактивных отходов без намерения их использовать.
 - 11. Сброс радиоактивных отходов в море.
 - 12. Захоронения радиоактивных отходов под морским дном.
- 13. Деятельность, связанная с естественными источниками радиации и определенная заинтересованными государствами-членами в соответствии с положениями Раздела 7 Базовых стандартов безопасности, как имеющая значение для окончательного удаления радиоактивных отходов и требующая получения предварительного разрешения.
 - 14. Остальные операции.
- 19 июля 2011 г. была принята Директива 2011/70/Евратом об учреждении рамочной программы Сообщества для ответственного и безопасного обращения с отработавшим ядерным топливом и радиоактивными отходами [5]. Этот документ устанавливает основу для

обеспечения безопасного обращения с ОЯТ и РАО. Директива гарантирует предоставление необходимой информации для защиты работников и населения от вредного влияния ионизированного излучения (ст. 1). Она применяется ко всем стадиям обращения с отработавшим ядерным топливом и радиоактивными отходами, которые образуются в результате невоенной деятельности. Директива не применяется к отходам добывающей промышленности, которые могут быть радиоактивными, к разрешенным выбросам РАО, а также в случаях возврата изъятых закрытых источников поставщику или производителю – к перевозкам ОЯТ с исследовательских реакторов в страну поставки или производства исследовательских ректоров, принимая во внимание существующие нормы международного права, к ОЯТ и РАО от Krsko АЭС и к перевозкам между Словенией и Хорватией. Эта Директива не затрагивает права государства-члена или его обязательств вернуть радиоактивные отходы после переработки в страну происхождения, если радиоактивные отходы нужно перевезти на территорию государства-члена, направляется с целью удаления радиоактивных отходов.

В этом международно-правовом документе нашли отражение основные принципы безопасности обращения с ОЯТ и РАО. Так, согласно п. 20 преамбулы, каждое государствочлен самостоятельно определяет свою политику ядерно-топливного цикла. Согласно ст. 3 Директивы, национальная политика основывается на том, что образование РАО должно быть сведено к минимуму. Это касается как количества, так и радиоактивности отходов. Необходимо учитывать взаимозависимость между стадиями обращения с ОЯТ и РАО. Государствачлены должны придерживаться индивидуального подхода при реализации мероприятий (d), а расходы, связанные с ОЯТ и РАО, несут производители этих веществ (е). Процесс принятия решений должен базироваться на доказательствах и применяться ко всем этапам обращения с отработавшим ядерным топливом и радиоактивными отходами (f). Радиоактивные отходы и отработавшее ядерное топливо требуют изоляции и принятия надлежащих мер для защиты здоровья людей и окружающей среды. Хранение радиоактивных отходов, включая длительное хранение, является только временным решением, а не альтернативой захоронению (п. 21). Государства-члены не должны возлагать бремя ответственности на будущие поколения по вопросам обращения с отработавшим ядерным топливом и радиоактивными отходами (п. 24). В Директиве подтвержден принцип первоочередной ответственности владельца лицензии за безопасность обращения с отработавшим ядерным топливом и радиоактивными отходами (п. 25). Государства-члены должны установить национальные программы обращения с ОЯТ и РАО, выбрать правовые, регулятивные и организационные средства для реализации программ, должны учитывать взаимозависимость между стадиями обращения с ОЯТ и РАО (п. 28–30). В Директиве отмечается также принцип открытости и доступа к информации, участия в принятии решений в соответствии с нормами внутреннего и международного права (п. 31). Государства обязуются содействовать научно-исследовательскому и технологическому развитию и сотрудничеству (п. 39).

Правовая основа обращения с радиоактивными отходами и отработанным ядерным топливом включает в себя национальную программу обращения с ОЯТ и РАО, систему лицензирования деятельности, связанной с обращением с ОЯТ и РАО, с установками, систему надлежащего контроля, управления, инспекции, документации и отчетности, принудительные действия, включая приостановление деятельности, реконструкцию, прекращение и отзыв лицензии, требования по общей информации и доступа к информации, распределение ответственности между органами, участвующих в обращении с РАО и ОЯТ на разных стадиях. Согласно ст. 11, национальные программы должны включать в себя регулирование всех процессов и стадий обращения с ОЯТ и РАО. Каждое государство-член должно постоянно пересматривать и совершенствовать национальные программы. В статье 12 указывается, из каких элементов должна состоять национальная программа.

Первоочередная ответственность в вопросе обращения с ОЯТ и РАО возлагается на производителей этих веществ, а при определенных условиях — на владельцев лицензий, которым такая ответственность предоставляется согласно решению компетентных органов (ст. 5). Согласно ст. 6, каждое государство-член учреждает компетентный регулирующий ор-

ган, являющийся функционально независимым от любого другого органа или организации, связанных с производством электроэнергии, выделением радиоизотопов т. д. Компетентный регулирующий орган должен иметь полномочия, необходимые человеческие и финансовые ресурсы. Статья 7 Директивы обязывает владельцев лицензии постоянно осуществлять оценку, проверять и постоянно совершенствовать основы безопасности обращения с отработавшим ядерным топливом и радиоактивными отходами. К тому же, лицензиат должен установить и имплементировать интегрированную систему управления, включающую в себя оценку качества безопасности. Владелец лицензии также должен иметь надлежащие финансовые и человеческие ресурсы.

Согласно ст. 10, государства-члены должны обеспечить открытость информации по обращению с отработанным ядерным топливом и радиоактивными отходами для работников и населения. Это обязательство также означает, что компетентный регулирующий орган информирует общественность по вопросам, входящим в его компетенцию. Доступ общественности к такого рода информации должен осуществляться в соответствии с нормами национального законодательства и международно-правовыми обязательствами при условии, что такие данные не представляют угрозу нормам национальной безопасности и признанным международно-правовым обязательствам.

Отдельно регулируется вопрос перевозки радиоактивных отходов. 3 февраля 1992 г. Совет ЕС принял Директиву 92/3/Евратом «О надзоре за перевозкой радиоактивных отходов между государствами-членами в Сообщество и из него» [1], в которую были внесены изменения и дополнения Директивой Совета 2006/117/Евратом от 20 ноября 2006 г. с одноименным названием [3]. Она повторяет и заменяет Директиву 1992 года (п. 20 преамбулы, ст. 23 Директивы 2006/117/Евратом). Документ был принят для разъяснения и расширения определения, для рассмотрения и регулирования ситуаций, которые ранее не учитывались, для упрощения существующей процедуры перевозки, обеспечения согласованности с другими правовыми нормами Сообщества и международного права, особенно с нормами Объединенной конвенции об обращении с отработавшим ядерным топливом и радиоактивными отходами. Директива устанавливает систему строгого контроля и предварительного разрешения для перевозки РАО (п. 4 преамбулы) и для обеспечения надлежащей защиты населения (п. 1 ст. 1). Она применяется в отношении всех видов перевозки ОЯТ как с целью захоронения, так и для переработки (п. 6 преамбулы).

Директива применяется к трансграничной перевозке РАО и ОЯТ, если: а) страна происхождения или страна назначения или транзита является государством-членом Европейского Сообщества, а также б) количество и концентрация излучения груза превышает уровни, определенные в ст. 3 (2) пункта (а) и (b) Директивы 96/29/Евратом [2]. Директива 2006/117/Евратом не применяется: 1) к перевозкам изъятых источников поставщику или производителю; 2) к перевозкам радиоактивных материалов, восстановленных с помощью репроцессинга; 3) к отходам, которые содержат только природные радиоактивные материалы (ст. 1 Директивы).

Согласно ст. 6 и 7, для осуществления перевозки необходимо прислать надлежащим образом оформленную заявку на получение разрешения соответствующих компетентных органов государства-члена, которое является государством назначения или транзита груза. Компетентные органы государства-члена принимают все необходимые меры для обеспечения оформления данных о перевозке, регулируемой настоящей Директивой, надлежащим образом. А компетентные органы государства-члена, которое является государством назначения или транзита, проверяют, оформлена ли заявка надлежащим образом в течение 20 дней после ее получения (ст. 8). Они также имеют право дать согласие или отказать в перевозке в течение 2 месяцев со дня подтверждения принятия заявки. Компетентные органы могут воспользоваться своим правом на продолжение этого периода до одного месяца для определения ответа. Если государство-член отказывает в перевозке, необходимо указать причины своего отказа.

Согласно ст. 12, в случае невозможности осуществления перевозки или если условия перевозки невозможно выполнить в соответствии с требованиями Директивы, компетентные органы государства-члена, которое является государством происхождения РАО, гарантиру-

ют, что радиоактивные отходы или отработавшее ядерное топливо возвращаются владельцу, если не существуют другие безопасные способы обращения. Расходы, связанные с перевозкой, возлагаются на государство происхождения РАО.

К тому же Директива детально регулирует вопросы импорта, транзита и экспорта с участием государств-членов Сообщества. Ст. 16 определяет территории, на которые экспорт запрещается (Африка, Карибский и Тихоокеанский регионы), что соответствует существующим нормам международного права о безъядерных зонах, а также в случаях, когда третье государство не имеет, по мнению государства происхождения РАО, надлежащих административных, технических возможностей и регулирующей структуры для обращения с РАО и ОЯТ.

Директива обязывает государства-члены передавать Комиссии информацию о компетентных органах (их название и адрес), а также сообщать о любых изменениях в этих данных (ст. 18). Государства-члены должны также каждые три года передавать Комиссии отчеты по имплементации настоящей Директивы. На основе этих отчетов Комиссия должна подготовить общий доклад для Европарламента, Совета и Европейского Экономического и Социального Комитета (ст. 20). Комиссии оказывает помощь Консультативный комитет, состоящий из представителей государств-членов. Его возглавляет представитель Комиссии. Комитет делает заключения по вопросам, которые входят в его компетенцию (п. 1 ст. 21). Заключения записываются в протоколе, а Комиссия принимает их во внимание (пп. 3–4 ст. 21).

Заслуживают внимания и Рекомендации 2008/956/Евратом от 4 декабря 2008 года о критериях для экспорта радиоактивных отходов и отработанного ядерного топлива в третьи государства [6]. Эти рекомендации касаются радиологической защиты работников и населения, подготовки планов поведения в чрезвычайных ситуациях, безопасности обращения с отходами и заключений регулирующих органов, уполномоченных выдавать лицензии и осуществлять инспекцию.

Директива 2009/71/Евратом Совета ЕС [4], устанавливающая основы сотрудничества по ядерной безопасности ядерных установок от 21 июня 2009 года, способствует принятию необходимых мер для того, чтобы государства-члены ЕС утвердили соответствующие национальные положения с целью обеспечения повышенного уровня безопасности населения и работников от вредного воздействия ионизированного излучения, источником которых являются ядерные установки (ст. 1). Данная Директива применяется к любой ядерной установке гражданского назначения (п. 1 ст. 2), которая, в свою очередь, представляет собой завод по обогащению или производству ядерного топлива, атомную электростанцию, установку по переработке, исследовательский реактор, хранилище отработанного ядерного топлива, хранилище радиоактивных отходов (п. 1 ст. 3). К тому же, этот международно-правовой документ не препятствует государствам-членам ЕС принимать более строгие меры безопасности в сфере регулирования Директивы (п. 2 ст. 2). Директива обязывает государства-члены создавать и поддерживать национальную законодательную, регулятивную и организационную основу (ст. 4), гарантировать функциональную обособленность регулирующего органа от других органов, компетенция которых связана с использованием ядерной энергии (ст. 5). Ст. 6 документа определяет основные права и обязанности владельцев лицензий.

Государства-участники принимают меры для обеспечения того, что рабочим и населению предоставляется информация, связанная с регулированием ядерной безопасности, (ст. 8), а также каждые три года предоставляют на рассмотрение Комиссии доклады, на основе которых Комиссия предоставляет на рассмотрение Совету и европейскому парламенту доклад по реализации этой Директивы (п. 1 и 2 ст. 9). Важно, что, согласно п. 3 ст. 9, государства-члены ЕС один раз в десять лет проводят периодические оценки своей национальной базы и компетентных регулирующих органов, а также подвергают международной экспертизе соответствующие элементы своей национальной основы и/или своих компетентных органов с целью постоянного улучшения ядерной безопасности (п. 3 ст. 9).

Таким образом, разрешение проблемы обращения с радиоактивными отходами обретало правовую форму постепенно. В первую очередь, следует отметить Договор о Евратоме, где установлены необходимые единые требования безопасности, в том числе и в вопросе об-

ращения с РАО. Евратом создает юридически обязательные стандарты безопасности в этой сфере в форме директив. Важно, что государства сами выбирают способ и форму их имплементации в национальную правовую систему. Особо актуальной проблема обращения с радиоактивными отходами стала в 2004 году после расширения Европейского Сообщества, когда членами ЕС стали государства, на территории которых находятся ядерные реакторы советского образца. Поэтому возник вопрос унификации и гармонизации норм безопасности. В 2011 году была принята рамочная программа ответственного и безопасного обращения с РАО и ОЯТ. Она применяется на всех стадиях обращения с этими веществами. Кроме того, содержит основные принципы безопасности, принцип первоочередной ответственности владельца лицензии в вопросах безопасного обращения с ОЯТ и РАО. В Директиве отмечается существование регулирующего органа и определена сфера его компетенции, предусмотрены требования к национальным программам. Согласно этому документу, государства периодически предоставляют отчеты и осуществляют оценку своих национальных программ. Вопросы экспорта, импорта и транзита РАО регулирует Директива 92/3/Евратом. Этот документ устанавливает систему контроля за подобными перевозками, для реализации которых необходимо предварительное разрешение. В Директиве также предусмотрен контроль над ее имплементацией в виде отчета каждые три года. Общие вопросы безопасности ядерных установок представлены в Директиве 2009/71/Евратом. Итак, можно утверждать, что в Европейском сообществе создана достаточно разветвленная система правовых норм, регулирующих обращение с РАО и ОЯТ. Но многие вопросы еще нуждаются в совершенствовании и доработке. Так, к примеру, открытым остается вопрос выбора места, особенностей проектирования и строительства хранилищ, а также другие аспекты.

Литература

- 1. Council Directive 92/3/Euratom on the supervision and control of shipments of radioactive waste between Member States and into and out of the Community // Official Journal of the European Union. -12.2.1992. -P. 24-28.
- 2. Council Directive 96/29/Euratom of 13 May 1996 laying down basic safety standards for the protection of the health of workers and the general public against the dangers arising from ionizing radiation // Official Journal of the European Union. 29.6.1996. P. 1–114.
- 3. Council Directive 2006/117/Euratom of 20 November 2006 on supervision and control of shipments of radioactive waste and spent fuel // Official Journal of the European Union. 5.12.2006. P. 21–30.
- 4. Council Directive 2009/71/Euratom of 25 June 2009 establishing a Community framework for the nuclear safety of nuclear installations // Official Journal of the European Union. 2.7.2009. P. 18-22.
- 5. Council Directive 2011/70/EURATOM of 19 July 2011 establishing a Community framework for the responsible and safe management of spent fuel and radioactive waste // Official Journal of the European Union. -2.8.2011. P. 48-56.
- 6. Commission Recommendation of 4 December 2008 on criteria for the export of radioactive waste and spent fuel to third countries // Official Journal of the European Union. 17.12.2008. P. 69–71.
- 7. Commission Recommendation 1999/829/Euratom of 6 December 1999 on the application of Article 37 of the Euratom Treaty [Electronic resource]. Mode of access: http://ec.europa.eu/energy/nuclear/radioprotection/doc/legislation/99829_en.pdf. Date of access: 15.10.2012.
- 8. The Treaty establishing the European Atomic Energy Community (Euratom) of 1957 [Electronic resource]. Mode of access: http://europa.eu/legislation_summaries/institutional affairs/treaties/treaties euratom en.htm. Date of access: 15.10.2012.
- 9. Nuclear law. The law applying to nuclear installations and radioactive substances in its historic context / Stephen Tromans / Oxford and Portland. Oregon, 2010. 689 p.

- 10. Кашкин, С.Ю. Введение в право Европейского Союза : учебник / под ред. С.Ю. Кашкина. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Эксмо, 2010. 274 с.
- 11. Микієвич, М.М. Європейське право навколишнього середовища: навч. посіб. / М.М. Микієвич, Н.І. Андрусевич, Т.О. Будякова. Львів, 2004. 258 с.
- 12. Молодцова, Е.С. Мирное использование ядерной энергии и охрана окружающей среды : дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.10 / Е.С. Молодцова. М. : Институт государства и права Российской Академии Наук, 2002. С. 190.

Институт международных отношений Киевского национального университета им. Т. Шевченко Поступило 26.02.13

УДК 342.98 (075.8)

Система управления государственной службой

Л.А. КРАСНОБАЕВА

Статья посвящена вопросам совершенствования организации и управления государственной службой как важного направления реформирования государственной службы. Охарактеризованы цели, задачи и функции органов управления государственной службой в странах-членах СНГ. Автором предложен ряд мер, реализация которых необходима для эффективного функционирования и совершенствования системы организации и управления государственной службой в Республике Беларусь.

Ключевые слова: агентство, государственная должность, государственный орган, государственная служба, закон, управление.

The article is devoted to the issues of the civil service improvement activity arrangement and management as an important direction of the civil service reform. There are described the goals, objectives and functions of the civil service management in the CIS countries. The author suggests some measures whose realization is essential for effective function and improvement of the system of civil service management in the Republic of Belarus.

Keywords: agency, state official, government body, civil service, law, management.

В процессе формирования государственной службы и дальнейшего развития ее системы актуализируется вопрос об управлении государственной службой. Управление государственной службой характеризуется как практическая деятельность правового института государственной службы и как деятельность, которая осуществляется в определенных организационно-правовых формах и реализуется специально созданными государственными органами.

Органы управления государственной службой — это специальные государственные органы или подразделения государственных органов, к компетенции которых относится обеспечение и развитие системы государственной службы. Органом государственного управления государственной службой является орган, предназначенный поддерживать и развивать системы отношений государственной службы, ее виды, организацию управления государственной службой, ее персоналом, обеспечивать порядок, условия и процедуры реформирования государственной службы, повышение профессионализма и компетентности государственных служащих.

Успешность реформирования и развития системы государственной службы зависит от разработки и реализации мероприятий, направленных на модернизацию государственной службы как единой системы, а также на практическое применение новых технологий государственного управления. Современная государственная служба должна быть открытой, конкурентоспособной и престижной, ориентированной на результативную деятельность государственных служащих по обеспечению исполнения полномочий государственных органов, должна активно взаимодействовать с институтами гражданского общества.

Например, для проведения единой государственной политики и функционального управления государственной службой в Украине создано Национальное агентство Украины по вопросам государственной службы, которое является центральным органом исполнительной власти со специальным статусом.

Основными задачами агентства являются: участие вместе с другими государственными органами в формировании и проведении государственной политики в сфере государственной службы и службы в органах местного самоуправления; обеспечение функционального управления государственной службой; прогнозирование и планирование потребности государственных органов и их аппарата в кадрах; разработка мероприятий по повышению эффективности государственной службы, координация и контроль за их выполнением и другие

задачи. В соответствии с Законом Украины «О службе в органах местного самоуправления» на него также возложено консультативное и методическое обеспечение службы в органах местного самоуправления.

Система управления государственной службой в Российской Федерации создается на федеральном уровне и на уровне субъектов в целях координации деятельности государственных органов при решении вопросов поступления на государственную службу, формирования кадрового резерва, прохождения и прекращения государственной службы, использования кадрового резерва для замещения должностей государственной службы, подготовки, переподготовки, повышения квалификации и стажировки государственных служащих, а также в целях осуществления вневедомственного контроля за соблюдением в государственных органах федеральных законов, иных нормативных правовых актов Российской Федерации, законов и иных нормативных правовых актов Российской Федерации о государственной службе.

Система органов управления государственной службой в Российской Федерации состояла из Совета по вопросам государственной службы при Президенте РФ, который являлся федеральным и совещательным органом (создан в 1995 г., формально просуществовал до 2009 г.). В настоящее время основным специальным органом является Управление Президента РФ по вопросам государственной службы и кадров — подразделение Администрации Президента РФ. Управление обеспечивает деятельность Президента в решении кадровых вопросов и полномочий по проведению государственной политики в области государственной службы; осуществляет в пределах своих полномочий контроль за исполнением федеральных законов, указов, распоряжений и поручений Президента по вопросам государственной службы; готовит предложения Президенту по вопросам реализации государственной политики в области противодействия коррупции в органах государственной власти и иных государственных органах, урегулирования конфликта интересов, реформирования и развития государственной службы, а также по вопросам кадровой политики; занимается кадровым и организационно-штатным обеспечением деятельности Администрации Президента.

В субъектах федерации созданы также специальные органы по вопросам государственной службы. Например, Постановлением губернатора Московской области от 06.07.2012 г. № 191 утверждено Положение о Главном управлении государственной и муниципальной службы Московской области.

Закон Республики Казахстан от 23 июля 1999 года № 453-I «О государственной службе» предусматривает создание Уполномоченного органа по делам государственной службы как государственного органа, непосредственно подчиненного и подотчетного Президенту. Создание уполномоченного органа предусмотрено Указом Президента Республики Казахстан от 3 декабря 1999 года № 280 «Вопросы Агентства Республики Казахстан по делам государственной службы», которым утверждено Положение об Агентстве Республики Казахстан по делам государственной службы. Агентство Республики Казахстан по делам государственной службы является государственным органом, осуществляющим руководство в сфере государственной службы.

Совет управления государственной службой Азербайджанской Республики осуществляет в соответствии с Законом Азербайджанской Республики «О государственной службе» надзор за применением Закона и нормативно-методическое обеспечение государственной службы, определяет перечень лиц, относимых к категории государственных служащих в Азербайджанской Республике. Совет образуется в составе 18 членов и осуществляет деятельность на основании статьи 5.1 Закона Азербайджанской Республики «О государственной службе». 6 членов Совета назначаются Президентом Азербайджанской Республики, 6 членов – председателем Парламента, а 6 членов – председателем Конституционного суда Азербайджанской Республики.

Совет осуществляет следующие основные функции: участвует в формировании единой государственной кадровой политики; анализирует состояние и эффективность государственной службы в органах государственной власти; осуществляет работу по прогнозирова-

нию и планированию кадрового обеспечения государственной службы; разрабатывает проекты нормативных правовых актов и методических предписаний, связанных с организацией и осуществлением государственной службы, и координирует деятельность органов государственной власти при подготовке этих документов; координирует государственную службу в органах государственной власти и методическую работу кадровых служб; осуществляет надзор за соблюдением ограничений и обеспечением государственных служащих [1].

В Республике Молдова, Туркменистане, Республике Беларусь специальных уполномоченных органов управления государственной службой законодательно не предусмотрено. В Республике Молдова Законом «О государственной должности и статусе государственного служащего» менеджмент государственной должности и государственных служащих относится к компетенции Правительства. Органы публичной власти обеспечивают управление государственной должностью и государственными служащими. Управление государственной должностью и государственными служащими организуется и осуществляется руководителем органа публичной власти посредством кадровой службы. Орган публичной власти — это любые учрежденные законом или иным нормативным актом организационная структура или орган, функционирующие в режиме публичной власти в целях реализации общественных интересов [2].

В соответствии с Законом «О государственной службе Туркменистана» от 18 февраля 2001 года отдельные функции по управлению государственной службой возложены на единую систему кадровой службы государственных органов, которую образуют Управление кадровой службы Аппарата Президента Туркменистана, отделы (управления) кадровой работы министерств, других центральных органов государственной власти и управления. Управление кадровой службы Аппарата Президента находится в непосредственном подчинении Президента Туркменистана и осуществляет реализацию единой государственной кадровой политики. На Управление возлагаются следующие полномочия: формирование и централизация сведений о кадрах государственной службы; ведение мониторинга состояния кадров государственной службы; формирование кадрового резерва государственной службы; разработка и утверждение типовых квалификационных требований к государственным должностям; контролируют соблюдение ограничений, связанных с пребыванием на государственной службе, и осуществляют иные полномочия.

Согласно Закону «О государственной службе в Республике Беларусь», функции управления деятельностью государственных служащих, организация государственной службы возложены на кадровые службы государственного органа [3, ст. 16].

На Администрацию Президента Республики Беларусь возлагается согласование в случаях, предусмотренных законодательством, кандидатур при назначении их на должности [4].

В пределах Конституции Республики Беларусь, законов, актов Президента Совет Министров Республики Беларусь в области кадровой политики: разрабатывает и вносит на рассмотрение Президента предложения по осуществлению кадровой политики, содействует обеспечению их подготовки и повышению квалификации; участвует в формировании кадрового реестра Главы государства Республики Беларусь; утверждает кадровый реестр Совета Министров Республики Беларусь и осуществляет иные полномочия [5, ст. 22].

Пенсионное обеспечение, организация и оплата труда, социальные гарантии государственных служащих относятся к компетенции Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь.

Назрела необходимость реформирования системы государственной службы Республики Беларусь. Основные цели и задачи могли бы найти отражение в Концепции реформирования системы государственной службы, в соответствии с которой были бы созданы основы единой системы государственной службы, заложены правовые, организационные и экономические принципы ее функционирования, сформированы виды государственной службы, разработаны предложения по формированию правовых основ правоохранительной службы.

Нельзя не согласиться с мнением Ю.М. Буравлева о том, что государственная служба требует создания отдельной системы управления во главе с единым управляющим органом,

который бы осуществлял функции государственного управления в сфере государственной службы на всех уровнях возникающих в ней отношений [6, с. 14].

Для Республики Беларусь актуальным остается вопрос становления и развития централизованного механизма управления государственной службой как целостного государственно-правового и организационного института. Необходимость создания уполномоченного органа управления государственной службой вызвана и реформированием структуры государственных органов. К полномочиям данного органа могли бы относится следующие:

- 1) участие в разработке и реализации государственных программ в области совершенствования и повышения эффективности государственной службы;
- 2) разработка предложений по совершенствованию нормативной правовой базы для осуществления деятельности государственной службы, а также принятие в установленном законодательством порядке нормативных правовых актов в пределах своей компетенции;
- 3) разработка и утверждение типовых квалификационных требований к категориям государственных должностей;
- 4) ведение мониторинга состояния кадрового состава и государственных должностей государственной службы, включая формирование республиканской базы данных по персоналу государственной службы;
- 5) контроль за соблюдением ограничений, связанных с пребыванием на государственной службе, рассмотрение споров с участием государственного служащего;
- 6) применение мер поощрения, повышения в классе, должности, повышение квалификации, применение отдельных мер дисциплинарной ответственности к государственным служащим и другие.

Таким образом, главными целями управления государственной службой являются: организационное и правовое обеспечение государственной службы; осуществление прав и исполнение обязанностей государственными служащими; контроль за исполнением законодательства о государственной службе; реализация социальных гарантий для государственных служащих.

Литература

- 1. Об утверждении Положения о Совете управления государственной службой Азербайджанской Республики : Закон Азербайджанской Республики от 29 марта 2002 г. № 283-IIГ [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://base.spinform.ru. Дата доступа : 01.05.2013.
- 2. О государственной должности и статусе государственного служащего : Закон Республики Молдова от 04 авг. 2008 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.gov.md. Дата доступа : 01.05.2013.
- 3. О государственной службе в Республике Беларусь : Закон Респ. Беларусь, 14 июня 2003 г., № 204-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. 2003. № 70. 2/953.
- 4. Вопросы Администрации Президента Республики Беларусь: Указ Президента Респ. Беларусь, 23 янв. 1997 г., № 97 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2013. Режим доступа: http://www/pravo.by. Дата доступа: 15.04.2013.
- 5. О Совете Министров Республики Беларусь : Закон Респ. Беларусь, 23 июля 2008 г., № 424-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. 2008. № 184. 2/1521.
- 6. Буравлев, Ю.М. Проблемы реформирования и управления системой государственной службы России / Ю.М. Буравлев // Государство и право. 2003. № 7. С. 14–21.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

УДК 342.924 (476)

От общественной безопасности к правопорядку: анализ норм белорусского законодательства

A.H. MOXOPEB

Произведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что легального определения понятия «правопорядок» белорусское законодательство не содержит. Целый ряд законодательных актов, в том числе относящихся к публично-правовым отраслям, использует такие термины, как правило, в сочетании с понятиями «законность» или «общественный порядок». При этом анализ правовых норм, содержащихся в различных законах, свидетельствует об отсутствии единообразных подходов в содержании одних и тех же понятий. Между тем однозначность в определении таких терминов, как «общественная безопасность» и «правопорядок», могла бы позволить установить круг органов, обеспечивающих надлежащую реализацию одного из основных направлений деятельности государства, предусмотренных Конституцией. Кроме того, это способствовало бы определенности в установлении направлений деятельности, ее видов и непосредственному содержанию и, как результат, — созданию оптимальных механизмов достижения целей общественной безопасности.

Ключевые слова: общественная безопасность, общественный порядок, правопорядок, национальная безопасность, законность.

The study shows that Belarusian legislation does not contain the legal definition of "law and order". A number of laws, including those related to public law sector, are using such terms as a rule in conjunction with the concepts of "legality" or "public order". The analysis of legal norms contained in various laws, indicates a lack of unified approaches to the content of the same concepts. Meanwhile ambiguity in the definition of terms such as "public safety" and "law and order" could allow us to set the range of bodies to ensure proper implementation of one of the main activities of the state as provided by the Constitution. In addition, this would be specific to the activities of the establishment, its kinds, and direct content and as a result to the creation of appropriate mechanisms to achieve the goals of public safety.

Keywords: public safety, public order, law and order, national security, legality.

Законодательство Республики Беларусь в своих нормах оперирует такими с виду схожими понятиями, как «общественная безопасность», «общественный порядок», «правопорядок».

Видится необходимым определиться с тем, как соотносятся перечисленные понятия.

В целом ряде нормативных правовых актов использованию словосочетания «общественный порядок» сопутствует одновременная ссылка на такое понятие, как «национальная безопасность».

Так, в ст. 23 Конституции Республики Беларусь определено, что ограничение прав и свобод личности допускается только в случаях, предусмотренных законом, в интересах национальной безопасности, общественного порядка, защиты нравственности, здоровья населения, прав и свобод других лиц.

Понятия «национальная безопасность» и «общественный порядок» встречаются также в Гражданском кодексе Республики Беларусь (п. 2 ст. 214) и Трудовом кодексе Республики Беларусь (стст. 388, 393, 395).

Определение национальной безопасности содержится в нормах Концепции национальной безопасности Республики Беларусь, утвержденной Указом Президента Республики Беларусь № 575 от 9 ноября 2010 г. (далее — Концепция), в соответствии с которой национальная безопасность — это состояние защищенности национальных интересов Республики Беларусь от внутренних и внешних угроз [1]. При этом национальные интересы раскрываются как совокупность потребностей государства по реализации сбалансированных интересов личности, общества и государства, позволяющих обеспечивать конституционные права, свободы, высокое качество жизни граждан, независимость, территориальную целостность, суверенитет и устойчивое развитие Республики Беларусь.

Концепция содержит положение о том, что в Республике Беларусь надежно обеспечивается государственная и общественная безопасность, ведется последовательная борьба с различными криминальными проявлениями.

Таким образом, термин «общественная безопасность» тесно связан с понятием «национальная безопасность» и используется законодателем как один из оценочных критериев состояния национальной безопасности.

Впервые на постсоветском пространстве легальное определение понятия «общественная безопасность» было закреплено в Модельном законе «О безопасности», принятом постановлением межпарламентского комитета Республики Беларусь, Республики Казахстан, Кыргызской Республики, Российской Федерации и Республики Таджикистан от 15 октября 1999 г. N 9-9 (далее – Модельный закон) [2].

Согласно нормам ст. 1 Модельного закона под общественной безопасностью понимается состояние защищенности жизни, здоровья и благополучия граждан, а также ценностей общества от возможных опасностей и угроз, способных нанести им ущерб. Здесь следует отметить, что практически идентичное определение, но относящееся к понятию социальной безопасности, содержится в п. 4 Концепции (состояние защищенности жизни, здоровья и благосостояния граждан, духовно-нравственных ценностей общества от внутренних и внешних угроз).

При этом Модельным законом определено, что обеспечение безопасности является главным условием развития независимого суверенного государства, а угроза безопасности – это совокупность условий, процессов и факторов, препятствующих реализации интересов или создающих опасность для них.

В иных нормативных правовых актах понятие «общественная безопасность» используется одновременно с понятием «общественный порядок». Например, Закон Республики Беларусь «Об органах внутренних дел Республики Беларусь» от 17 июля 2007 г. N 263-3 (далее – Закон об ОВД) неоднократно оперирует словосочетаниями «общественная безопасность» и «общественный порядок», не раскрывая их содержания [3]. Так, ст. 1 Закона об ОВД определяет, что органы внутренних дел – это государственные правоохранительные органы, осуществляющие борьбу с преступностью, охрану общественного порядка и обеспечивающие общественную безопасность в соответствии с задачами, возложенными на них настоящим Законом и иными законодательными актами Республики Беларусь. При этом указанные термины используются не только при характеристике целей деятельности, но и для обозначения наименования одного из структурных подразделений, к числу которых относится милиция общественной безопасности.

В соответствии со ст. 16 Закона об ОВД к задачам милиции общественной безопасности относится обеспечение личной и имущественной безопасности граждан; охрана общественного порядка и обеспечение общественной безопасности; профилактика, выявление, пресечение преступлений и административных правонарушений; участие в осуществлении розыска лиц, их совершивших, и других лиц в случаях, предусмотренных законодательными актами Республики Беларусь; организация исполнения и отбывания отдельных видов наказаний и исполнение иных мер уголовной ответственности.

Таким образом, Закон об ОВД разграничивает анализируемые термины, обозначая каждым из них самостоятельную область задач. Кроме того, исходя из определяемых задач милиции общественной безопасности, понятие «общественная безопасность» в Законе об ОВД толкуется значительно уже, чем в Модельном законе, поскольку не включает в себя личную и имущественную безопасность граждан. Между тем подходы, заложенные в Модельном законе, а затем в Концепции, должны иметь базовый, основополагающий характер для того, чтобы максимально полно разрешить все заложенные задачи в рамках закрепленной цели. Целью же является достижение и поддержание такого уровня защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз, который гарантирует устойчивое развитие Республики Беларусь и реализацию ее национальных интересов. То есть определенность в понятии «общественная безопасность» может позволить составить модель защищенного государства, в создании которого заинтересовано государство как политическая организация общества. При этом очевидно, что каждое из них имеет непосредственное отношение к понятию «национальная безопасность».

В силу редакции норм Закона об ОВД общественная безопасность милицией общественной безопасности — обеспечивается, а общественный порядок — охраняется. Представляется, что термины «охрана» или «охраняется» содержат большую конкретизацию, чем термин «обеспечивается», несущий в себе некий элемент абстракции, требующий дальнейшего раскрытия содержания. Кроме того, подходы, заложенные в Законе об ОВД, представляются достаточно противоречивыми, поскольку использование в самом названии милиции словосочетания «общественная безопасность» закрепляет базовую установку (цель) создания такого органа, и тогда поставленные задачи будут соотноситься с этой целью как частное с общим. Учитывая изложенное, представляется необходимым внести изменение в ст. 16 Закона об ОВД, исключив после слов «…общественного порядка» слова «и обеспечение общественной безопасности».

Уголовный кодекс Республики Беларусь (далее — УК) также оперирует терминами «общественный порядок» (п. 2 ст. 4; ч. 6 ст. 77; ч. 7 ст. 78 и др.), «правопорядок» (ст. 2) и «общественная безопасность». Так, раздел XI и глава 30 УК называются «Преступления против общественного порядка и общественной нравственности». Раздел X УК называется «Преступления против общественной безопасности и здоровья населения» и включает в себя три главы: «Преступления против общественной безопасности»; «Преступления против безопасности движения и эксплуатации транспорта»; «Преступления против здоровья населения». Все это позволяет сделать вывод о том, что УК не только разграничивает понятия «общественный порядок» и «общественная безопасность», но и не называет объектом посягательства общественную безопасность для целого ряда преступлений, имеющих отношение к состоянию защищенности жизни и здоровья граждан. Например, преступления против здоровья населения, против человека и др. помещены в иные разделы и главы УК, имеющие названия, не связанные с термином «общественная безопасность». Тем самым, формально структура УК не вполне соответствует подходам в содержании понятия «общественная безопасность», которое вытекает из смысла норм Концепции и Закона об ОВД.

Наряду с понятиями «общественный порядок» и «общественная безопасность» в белорусском законодательстве также используется термин «правопорядок», употребляемый, как правило, одновременно с понятием «законность». Так, в соответствии со ст. 1 Конституции Республика Беларусь защищает свою независимость и территориальную целостность, конституционный строй, обеспечивает законность и правопорядок. Таким образом, к числу приоритетных направлений деятельности государства относится обеспечение законности и правопорядка.

Ни один из нормативных правовых актов на сегодня легально не определяет понятие «правопорядок», а содержание понятия «законность» раскрывается посредством закрепления соответствующего принципа в нормах целого ряда кодексов (например, ст. 8 Уголовно-процессуального кодекса Республики Беларусь; ч. 1 ст. 3 УК; ст. 6 Уголовно-исполнительного кодекса Республики Беларусь).

Содержание правовых норм, использующих термин «правопорядок», позволяет предположить, что законодатель в публично-правовых отраслях, регулирующих общественные отношения в области уголовного правосудия, ассоциирует понятие «правопорядок» только с негативным восприятием обществом преступного поведения какого-либо индивида, совершающего или совершившего преступление (например, совершение лицом убийства негативно воспринимается не только органами, осуществляющими уголовное преследование, но и каждым членом общества).

Между тем представляется, что понятие «правопорядок» имеют более широкую сферу распространения и предполагает необходимость встречного правомерного поведения всех без исключения лиц. Осмысление указанного подхода позволит определить оптимальные механизмы воздействия на общество, разработать и применить соответствующие технологии в целях обеспечения общественной безопасности и охраны правопорядка, а тем самым — бу-

дет способствовать надлежащей реализации одного из приоритетных направлений деятельности государства, закрепленных Конституцией.

Анализ содержания нормативных актов, научной и учебной литературы привел к выводу о том, что понятие «правопорядок» рассматривается неразрывно с понятием «законность».

Отсутствие легальных формулировок в определении анализируемых понятий вынуждает обратиться к мнению теоретиков.

Так, В.С. Афанасьев определяет законность как принцип, метод и режим строгого, неуклонного соблюдения, исполнения норм права всеми участниками общественных отношений (государством, его органами, общественными и иными организациями, трудовыми коллективами, должностными лицами, гражданами – всеми без исключения). При этом принцип автор называет идеальной формой законности, что состоит в том, что соблюдать нормы права должны все. Идеальный характер принципа состоит в том, что на практике имеют место случаи, когда не все нормы (или не всеми субъектами) соблюдаются и исполняются. При этом правопорядок является конечным результатом соблюдения, исполнения правовых норм, т. е. законности, и его содержание составляет правомерное поведение всех без исключения субъектов [4, с. 209].

Таким образом, правопорядок представляет собой цель правового регулирования, для достижения которой издаются законы и другие нормативные правовые акты, осуществляется совершенствование законодательства, принимаются меры по укреплению законности. При этом неисполнение или несоблюдение правовых норм приводит к отсутствию правопорядка.

С другой стороны, правопорядок можно отнести к числу составляющих общественного порядка, а общественный порядок - к составляющим понятия «порядок». Общественный порядок и правопорядок – близкие явления, которые характеризуются организованностью и упорядоченностью общественных отношений. Так, нормы Указа Президента Республики Беларусь «О дополнительных мерах по работе с обращениями граждан и юридических лиц» № 498 от 15.10.2007 г. относят правопорядок к одной из сфер жизнедеятельности населения [5].

Общепризнанно, что порядок – это форма упрочения нужных обществу отношений, которые поддерживаются как стабильные, отвечающие интересам всего общества. Такие отношения урегулированы многообразными социальными нормами - морали, обычаев, общественных организаций, права и других.

Согласно общетеоретическим подходам общественный порядок – это сложившаяся система стабильных отношений между членами общества, утвердившаяся как образ жизни в результате воздействия всей системы нормативного регулирования, отражающая идеи социальной справедливости [6]. Поэтому можно сказать, что именно общественный порядок включает в себя всю систему общественных отношений, которая складывается в результате воплощения юридических, моральных, этических, религиозных и иных социальных норм. В правовом государстве все элементы общественного порядка тесно взаимодействуют между собой и находятся под его защитой, но только правопорядок охраняется специальными государственными мерами. Другие элементы общественного порядка обеспечиваются своими специфическими средствами воздействия: силой общественного мнения, моральным порицанием и т. д.

Однако невозможно регламентировать правопорядок, не оказывая влияния на общественный порядок, который поэтому нередко также поддерживается принудительной силой государства.

Изложенное позволяет согласиться с мнением ряда теоретиков о том, что законность и его конечный результат - правопорядок - предполагают одновременное присутствие следующих элементов: а) наличие надлежащей правовой нормы; б) реальный уровень соблюдения законности; в) обеспечение и реализация субъективных прав; г) выполнение юридических обязанностей всеми гражданами, должностными лицами, предприятиями и организациями.

Таким образом, можно сказать, что общественная безопасность непосредственно связана с обеспечением общественного порядка, составляющими которого являются законность и правопорядок. Так, общественный порядок, правопорядок и законность – это цель и результат правового регулирования любого развитого государства. Указанные категории оказывают непосредственное влияние на состояние общественной безопасности.

Произведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что легального определения понятия «правопорядок» белорусское законодательство не содержит. Целый ряд законодательных актов, в том числе относящихся к публично-правовым отраслям, использует такие термины, как правило, в сочетании с понятиями «законность» или «общественный порядок». При этом анализ правовых норм, содержащихся в различных законах, свидетельствует об отсутствии единообразных подходов в содержании одних и тех же понятий.

Между тем однозначность в определении таких терминов, как «общественная безопасность» и «правопорядок», могла бы позволить установить круг органов, обеспечивающих надлежащую реализацию одного из основных направлений деятельности государства, предусмотренных Конституцией. Кроме того, это способствовало бы определенности в установлении направлений деятельности, ее видов и непосредственному содержанию и, как результат, — созданию оптимальных механизмов достижения целей общественной безопасности.

Литература

- 1. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь: указ Президента Республики Беларусь от 9 ноября 2010 г., № 575 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. -2010. № 276. 1/12080.
- 2. О безопасности : Модельный закон : принят постановлением межпарламентского комитета Республики Беларусь, Республики Казахстан, Кыргызской Республики, Российской Федерации и Республики Таджикистан от 15 октября 1999 г., № 9-9 // Информационный бюллетень Межпарламентской ассамблеи СНГ. 1999. № 23-пр.
- 3. Об органах внутренних дел Республики Беларусь : закон Республики Беларусь от 17 июля 2007 г., № 263-3 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. 2007. № 173. 2/1360.
- 4. Теория права и государства: учебник / В.С. Афанасьев [и др.]; под ред. проф. В.В. Лазарева. М.: Право и Закон, 1996. 424 с.
- 5. О дополнительных мерах по работе с обращениями граждан и юридических лиц: указ Президента Республики Беларусь от 15.10.2007 г., № 498 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. -2007. № 250. 1/8997.
- 6. Законность и правопорядок // Учёба и образование [Электронный ресурс]. 2013. Режим доступа : http://www.webarhimed.ru/page-237.html. Дата доступа : 18.03.2013.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Поступило 13.05.13

Содержание
Педагогика, психология
Аль-Бшени Фатхи али. Физические упражнения в системе реабилитации при спор-
тивных травмах связочного аппарата коленного сустава
Бейзеров В.А. Высшее образование: современные приоритеты и тенденции развития
Вальченко С.А. Роль белорусской семьи в национально-культурном воспитании детей
Гладкая И.В., Кондракова И.Э. Социальные компетенции учащихся как характери-
стика уклада школы: анализ образовательной практики
Горленко В.П. Научно-исследовательский актив кафедры педагогики в изучении про-
блем нравственного воспитания
Городецкая Л.Н. Диагностика нравственной самооценки подростков
Джига Н.Д. Акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образова-
ния средствами образования
Ермаков В.Г. Методология межпредметного взаимодействия при подготовке учите-
ля-предметника в условиях кризиса системы образования
Ермакова Л.Д. Моделирование развития нравственно-этической культуры будущего
социального педагога на компетентностной основе
Жеребцов С.Н., Сериков А.В. Экзистенция Л.С. Выготского в культурном простран-
стве ХХ–ХХІ веков
Зайцева И.Т. Комплексный подход к организации гражданско-патриотического вос-
питания учащейся и студенческой молодежи
Зенько Н.Н. Творческая самореализация студентов в образовательной среде вуза:
сущность и особенности
Кадол Ф.В. Понятие чести и чувство личного достоинства как важнейшие социаль-
ные ценности
ные ценности Кошман Д.М. Теоретическая модель акмеологической компетентности студентов
факультета иностранных языков
Кошман Е.Е. Формирование системы экологических знаний старшеклассников в про-
цессе игрового проектирования
Левицкая И.П. Факторы возникновения синдрома эмоционального выгорания у ин-
спекторов органов государственного пожарного надзора МЧС Республики Беларусь
Маркевич О.В. Художественные средства вербального развития учащихся VI классов
в процессе обучения белорусскому языку
Селиванова Л.И. Социально значимая деятельность обучающихся: структурно-
логическая характеристика в контексте идейно-нравственного саморазвития личности
Сильченко И.В. Осознание и переживание межличностных отношений в психологиче-
ской науке: история и теория вопроса
Соколова Э.А. Проблема школьной дезадаптации нормального ребенка в связи с непо-
ниманием учителем его личностных особенностей
Экономика
Ворожун А.С. Использование лизингового механизма для оптимизации финансового
риска холдинга
Кирченко К.Г. Формы взаимодействия органов управления и частного сектора: тео-
ретические аспекты и зарубежный опыт
Микулинская Т.А. Какие экономисты-менеджеры нужны рынку сегодня?
Селицкий В.С., Пронузо Ю.С. Инновационная деятельность: опыт и проблемы
Шалупаева Н.С. Стимулирование развития внешней торговли товарами Республики
Беларусь посредством привлечения прямых иностранных инвестиций
ПРАВО
Воробьёв В.А. История развития правового регулирования преюдиции в уголовном
процессе Беларуси
± / ±/

Запорозчук А.В. Правовое регулирование обращения с радиоактивными отходами в	
Европейском Союзе	187
Краснобаева Л.А. Система управления государственной службой	194
Мохорев А.Н. От общественной безопасности к правопорядку: анализ норм белорус-	
ского законодательства	198

Contents

PEDAGOGICS, PSYCHOLOGY

Al Bsheni Fathi ali. Physical exercise in the rehabilitation of sports injuries of knee ligaments
V.A. Beizerov. Higher education: current priorities and trends
S.A. Valchenko. The role of Belarusian family in children's national and cultural education
I.V. Gladkaya, I.E. Kondrakova. Students' social competences as key features of school tra-
ditions: educational practice under analyses
V.P. Gorlenko. Scientific and research staff of the department of pedagogics in studying the
problem of moral education
L.N. Gorodetskaya. Diagnostics of teenagers' moral self-esteem
N.D. Dzhiga. Acmeological concept of creation of productive education subject by education
W.G. Ermakov. The methodology of interdisciplinary cooperation in the preparation of sub-
ject teachers in the crisis of education system.
L.D. Ermakova. Modeling the development of moral and ethical culture of future social
teacher on the bases of competence approach
S.N. Zherebtsov, A.V. Serikov. L.S. Vygotsky's existence in the cultural space of the 20 th and
21 st centuries
I.T. Zaitseva. Complex approach to civil-patriotic education of secondary school and univer-
sity students
N.N. Zenko. Creative self-fulfillment of students in higher educational establishment's envi-
ronment: essence and peculiarities
F.V. Kadol. The concept of honour and personal dignity as the most important social values
D.M. Koshman. Theoretical model of acmeological competence of students of foreign lan-
guages faculty
E.E. Koshman. The formation of the system of high school students' environmental knowl-
edge in the process of game designing
I.P. Levitskaya. Factors leading to emotional burnout of the inspectors of the state fire su-
pervision office of the Ministry for Emergency Situations in the Republic of Belarus
O.V. Markevich. Artistic means of verbal development of pupils being in six year during
Belarusian language teaching
L.I. Selivanova. Socially significant activity of learners: structurally-logical characteristics
in the context of moral self-development of individual
I.V. Silchenko. Awareness and experience of interpersonal relations in psychology: history
and theory
E.A. Sokolova. The problem of school maladjustment of normal children due to lack of un-
derstanding of their personal peculiarities
ECONOMICS
A.S. Vorozhun. Use of leasing mechanism for optimization of financial risk of holding
K.G. Kirchenko. Forms of interaction between management and private sectors: theoretical
aspects and international experience
T.A. Mikulinskaya. What economist-managers does the market need today?
V.S. Selitsky, U.S. Pronuzo. <i>Innovation activity: experience and problems.</i>
N.S. Shalupaeva. Motivation of foreign trade development in the Republic of Belarus
through foreign direct investment
LAW
V.A. Vorobyov. History of prejudgment legal regulation development in criminal procedure
of Belarus
A.V. Zaporozchuk. Legal regulation concerning radioactive waste in European Union
L.A. Krasnobaeva. System of civil service
A.N. Mohorev. From public safety to law enforcement: analysis of Belarusian legislation rules
, and the second

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Статья представляется в редакцию в двух экземплярах на белорусском, русском или английском языках и является оригиналом для печати. Объем статьи, как правило, не должен превышать 10 страниц, и ее разметка не требуется. Статья должна иметь разрешение соответствующего научного учреждения на опубликование. Статья должна иметь индекс по Универсальной десятичной классификации (УДК), к ней следует приложить краткое резюме и ключевые слова (на русском и английском языках), название статьи, фамилии и инициалы авторов на английском языке. Ее необходимо подписать всем авторам, указать полное название учреждения, где выполнена работа, а также почтовый адрес, номер телефона (служебный и домашний). Плата за опубликование статей не взимается.

Авторы представляют на дискете (либо по электронной почте e-mail: vesti@gsu.by) tex-файл со статьей, подготовленной в LaTeX'e с опцией 12pt в стандартном стиле article (\textwidth 165 mm, \textheight 245 mm). Аналогичны требования для статей, набранных в редакторе MS Word. При наборе формул в редакторе MS Word необходимо использовать Microsoft Equation. Для набора формул не должны использоваться пакеты сторонних разработчиков (MathType и др.). Занумерованные формулы выключаются в отдельную строку, номер формулы ставится у правого края страницы. Нумеровать следует лишь те формулы, на которые имеются ссылки.

Статьи, претендующие на научный приоритет, оформляются в виде кратких сообщений объемом до 2 страниц текста и, как правило, публикуются в ближайших номерах журнала.

Ссылки в тексте обозначаются порядковым номером в квадратных скобках. Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Поступившие в редакцию статьи направляются на рецензию специалистам. Основным критерием целесообразности публикации является новизна и информативность статьи. Авторы не должны направлять статьи, которые уже опубликованы либо приняты к печати в других изданиях. Если по рекомендации рецензента статья возвращается автору на доработку, то переработанная рукопись вновь рассматривается редколлегией, и датой поступления считается день получения редакцией окончательного ее варианта. Лицам, осуществляющим послевузовское обучение, предоставляется право первоочередного опубликования статей.

Технический редактор: И.В. Близнец. Корректоры: Е.В. Убоженко, И.А. Хорсун

Подписано в печать 03.06.2013. Формат $60 \times 84 \ 1/8$. Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 23.9. Уч.-изд. л. 20.9. Тираж 100 экз. Заказ № 403

Цена свободная

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» ЛИ N 02330/0549481 от 14.05.2009.

Ул. Советская, 104, 246019, г. Гомель.