



ISSN 2076-4383

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:
МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:

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

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

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

Адказы сакратар

В. М. Карэла

Карэктар **Н. В. Баярава**

Дызайн **А. Л. Баранаў**

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

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

Падпісана да друку 08.02.2016.
Папера афсетная. Рызаграфія.
Фармац 60×84¹/₈. Наклад 260 экз.
Ум. друк. арк. 6,98. Заказ № 3п.

ВЫДАВЕЦ

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы».

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

НАШ АДРАС:

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

ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ

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

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

1(111)'2016

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

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

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Актуальна

- С. Абламейка, Л. Хухлындзіна, В. Самахвал.* Беларускія ВНУ ў сусветных навукова-адукацыйных рэйтынгах 3
- С. Арцём'ева, Ю. Бялых.* Мадэлі ўдзелу прадстаўнікоў рэальнага сектара эканомікі і іншых зацікаўленых у распрацоўцы адукацыйных праграм вышэйшай адукацыі 9

Дыспутант

- Г. Пальчык.* Заканадаўчыя асновы рэалізацыі пераемнасці і бесперапыннасці сістэмы адукацыі... 12

Адукацыя дарослых (часопіс у часопісе)

- Г. Верамейчык.* Актуальныя выклікі і тэндэнцыі развіцця адукацыі дарослых у еўрапейскіх краінах 17
- Л. Трыгубава.* Дадатковая адукацыя дарослых і вышэйшая адукацыя: шляхі ўзаемадзеяння 20
- В. Рудзь.* Актуальныя пытанні развіцця сферы дадатковай адукацыі дарослых 23
- Ю. Калеснік.* Аб ролі заканадаўства ва ўстойлівым развіцці ўстаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы дадатковай адукацыі дарослых 24
- С. Неўдах.* Супярэчнасці ва ўжыванні нарматыўных прававых дакументаў у сістэме дадатковай адукацыі дарослых 30
- Т. Лапацік.* Вопыт арганізацыі андрагагічнага навучання ў Акадэміі паслядыпломнай адукацыі 31
- А. Касьянік.* Канцэпцыя модульнай падрыхтоўкі андрагагаў 33
- Д. Карпіевіч.* Дадатковая адукацыя дарослых: магчымыя напрамкі, формы і механізмы міжсектарнага ўзаемадзеяння 36
- Т. Старынская.* Народны сацыяльны ўніверсітэт як прыклад міжведамаснага ўзаемадзеяння ўстаноў, арганізацый у галіне нефармальнай і дадатковай адукацыі дарослых 38

- Падзея** 39

Меркаванні

- В. Кузьміч.* Настаў час візуалізацыі інфармацыі 40

Тэхналогіі адукацыі

- А. Браўсаў, С. Вашкевіч.* Падрыхтоўка юрыдычных кадраў вышэйшай школы па пытаннях інфарматызацыі прававой сферы 41

Даследаванні

- П. Кікель, А. Вайцяхоўскі.* Колькасная пэўнасць як метадалагічная аснова канстытування гістарычнага даследавання 44

Навуковыя публікацыі

- Н. Курьловіч.* Вышэйшая адукацыя ў ацэнках студэнтаў Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта 48
- А. Чыж.* Перадумовы фарміравання энергетычнай палітыкі Еўрапейскага саюза 52
- М. Валністая.* Сацыяльныя сістэмы і механізмы ўстойлівага развіцця ў сацыялагічных даследаваннях 56

- Рэклама** 59

Асоба

- Вышэйшая школа вучонага-грамадзяніна (да 85-годдзя акадэміка Я. М. Бабосава) 60

Белорусские вузы в мировых научно-образовательных рейтингах

С. В. Абламейко,
ректор, академик НАН Беларуси,
доктор технических наук профессор,
Л. М. Хухлындина,
начальник Главного управления учебной
и научно-методической работы,
кандидат исторических наук доцент,
В. В. Самохвал,
начальник Центра проблем развития образования,
доктор химических наук доцент;
Белорусский государственный университет

Методологии проведения рейтингов высших учебных заведений сориентированы преимущественно на сравнительную оценку качества их образовательной и научно-исследовательской деятельности. Однако индикаторы и их весовые коэффициенты при определении итоговой позиции вуза в различных рейтингах, как правило, отличаются, что затрудняет процедуру их сравнения. В то же время, мы полагаем, должна присутствовать определенная корреляция позиций вузов в различных рейтингах, поскольку при ее отсутствии значимость ранжирования и интерес к нему будут снижаться. Присутствие белорусских вузов в рейтингах важно для повышения их конкурентоспособности на рынке образовательных услуг и привлечения на учебу наиболее подготовленной молодежи.

Из восьми перечисленных в работе [1] мировых рейтингов вузов ее автор называет три: академический рейтинг ARWU (Academic Ranking of World Universities), или Шанхайский рейтинг, основанный в 2003 г.; QS WUR (Quacquarelli Symonds World University Rankings), основанный в 2004 г. совместно с журналом «Times Higher Education Supplement», а с 2009 г. функционирующий самостоятельно; THE WUR (Times Higher Education World University Rankings), возобновивший самостоятельную деятельность в 2010 г. после отделения QS WUR. В них рейтинговые таблицы составляются на основе данных, получаемых по запросу от самих вузов, работодателей и экспертов, а также из общедоступных источников информации, размещенных в Интернете.

Кроме мировых, периодически проводятся региональные рейтинги, в которых представлены и белорусские вузы. Так, российское агентство «Интерфакс» в декабре 2013 г. провело ранжирование некоторых вузов стран-участниц СНГ, Грузии, Латвии, Литвы и Эстонии. В рейтинге участвовали 285 вузов, которые заполнили соответствующую анкету и были отобраны организаторами по заранее сформулированным ими

критериям. Методика определения позиций вузов разработана с применением методологии QS WUR [2]. Для расчета рейтинговой оценки использовались индикаторы, характеризующие:

- образовательную деятельность: репутация вуза в академическом сообществе, среди работодателей и кадровых служб; качественный состав научно-педагогических работников (вес. коэффициент – 0,5);
- научно-исследовательскую деятельность: научная продуктивность научно-педагогических работников; цитируемость научных публикаций сотрудников (вес. коэффициент – 0,3);
- международную деятельность: студенческая мобильность; международное сотрудничество в научных исследованиях с учеными стран СНГ, Грузии, Латвии, Литвы и Эстонии; доля выпускников, получивших второй диплом зарубежного вуза-партнера (вес. коэффициент – 0,2).

В этом рейтинге Белорусский государственный университет занял вторую позицию, Белорусский государственный технологический университет – 24-ю, Белорусский национальный технический университет – 32-ю.

В марте 2014 г. российское агентство RAEX («Эксперт РА») провело ранжирование отобранных заранее по определенным критериям вузов стран-участниц СНГ [3]. В рейтинге «Эксперт РА» были представлены 153 вуза из восьми стран-участниц СНГ, занявшие первые три позиции в своей стране по итогам вебометрического рейтинга или вошедшие в топ-5000 вузов мира в данном рейтинге. При этом для российских вузов применялся дополнительный фильтр отбора: в список не включались вузы, не вошедшие в топ-100 в рейтинге «Эксперт РА», проведенном ранее для вузов России. Отобранным для ранжирования вузам присвоены рейтинговые классы от А до Е, где класс А означает исключительно высокий уровень подготовки выпускников (присвоен только МГУ имени М. В. Ломоносова), В – очень высокий уровень (из белорусских вузов присвоен только БГУ), а рейтинговые классы С, D и Е отражают соответственно высокий, приемлемый и достаточный уровни подготовки выпускников.

Для определения рейтингового класса вуза использовались следующие интегральные индикаторы [3]:

- условия для получения качественного образования: уровень преподавания, международная интеграция, востребованность образовательных услуг вуза среди абитуриентов (вес. коэффициент – 0,5);
- уровень востребованности работодателями выпускников: карьерное продвижение выпускников, сотрудничество с работодателями (вес. коэффициент – 0,3);

• уровень научно-исследовательской активности: инновационная активность, научные достижения (вес. коэффициент – 0,2).

Рейтинг опирается как на количественные данные, характеризующие деятельность вуза, так и на результаты опросов респондентов – преподавателей, работодателей, ученых, студентов и выпускников.

Агентства «Интерфакс» и «Эксперт РА» изучали репутацию вузов и востребованность предоставляемых ими образовательных услуг преимущественно в странах их функционирования, что в глобальных мировых рейтингах реализовать объективно и с участием большого числа респондентов затруднительно. Определяющим фактором являлась оценка качества и результатов образовательной деятельности вузов.

В 2015 г. «Интерфакс» и «Эксперт РА» усовершенствовали методологию, но ограничились ранжированием лишь российских вузов [4; 5].

Министерство образования Республики Беларусь в 2013 г. опубликовало рейтинг белорусских вузов по итогам приема абитуриентов на первый курс. В формулу расчета позиций вузов вошли следующие параметры [6]:

- сумма баллов, набранных зачисленными на обучение абитуриентами на вступительных испытаниях по всем специальностям приема;
- количество абитуриентов, принятых на бюджет по определенной специальности;
- количество абитуриентов, принятых на условиях оплаты по определенной специальности;
- проходные баллы по определенной специальности для абитуриентов, принятых за счет бюджета и на условиях оплаты;
- количество абитуриентов, зачисленных без вступительных экзаменов (победители международных и республиканских олимпиад, творческих конкурсов и фестивалей, лауреаты специальных фондов Президента Республики Беларусь);
- количество зачисленных иностранных граждан;
- процент выполнения контрольных цифр приема.

В то же время методология проводимого с 2004 г. испанской группой исследователей мирового вебметрического рейтинга WRWU (Webometrics Ranking of World Universities) основана на использовании информации исключительно из Интернета. При этом анализ содержания сайтов и научной активности сотрудников вузов проводится с помощью различных поисковых систем. В рейтинге используются четыре вида индикаторов: влияние (Impact) – корень квадратный из произведения числа ссылок на сайт и числа ссылающихся на него доменов; присутствие (Presence) – число страниц и документов на сайте; открытость (Openness) – число документов на сайте в формате pdf, doc, docx, ppt, размещенных за фиксированный период времени (в июле 2015 г. за 2008–2012 гг.); качество (Excellence) – доля научных публикаций, попавших в 10 % самых цитируемых за фиксированный период времени (в июле 2015 г. за 2003–2010 гг.). Весовой коэффициент ин-

дикатора «влияние» равен 0,5, а индикаторов «присутствие», «открытость» и «качество» – по 0,167 [7].

Благодаря применяемой методологии вебметрического рейтинг стал одним из самых массовых. В нем также автоматически можно делать выборки позиций вузов по регионам и странам, профилям их деятельности.

В настоящей работе вузы, участвовавшие в рейтингах, разделены на семь групп: классические университеты, технические, педагогические, медицинские, экономические, аграрные и вузы культуры и искусств.

В Российской Федерации уделяется особое внимание. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» предусмотрено вхождение к 2020 г. в первую сотню в ведущих мировых рейтингах не менее пяти российских университетов [8]. Данный проект получил название «5–100». Во исполнение названного Указа в 2013 г. 15 российских вузов [9], а в 2015 г. еще 6 [10] получили на конкурсной основе право на финансовые субсидии для реализации плана мероприятий по повышению их международной конкурентоспособности.

За последние два года 15 российским вузам, входящим в проект, удалось достичь продвижения в мировых рейтингах: в сентябре 2015 г. сразу 9 вузов – участников проекта попали в ежегодный мировой рейтинг Times Higher Education, а в октябре два вуза вошли в топ-10 рейтинга QS University Rankings: Emerging Europe & Central Asia.

План развития участников проекта «5–100» предусматривает, в частности, повышение публикационной активности и цитируемости. Среднее ежегодное количество публикаций в течение пятилетнего периода на одного научно-педагогического работника у первых 15 участников проекта «5–100» выросло на 20,7 %. Но при этом цитируемость в расчете на статью снизилась на 1,6 %, а у исследовательских университетов – на 6,7 %. Это позволило авторам [5] сделать неутешительный вывод: в условиях нехватки финансирования и дефицита научных кадров погоня за улучшением наукометрических показателей привела к снижению качества научных публикаций.

Из перечисленных выше рейтингов белорусские вузы наиболее значимо представлены в одном мировом, двух региональных и одном национальном (таблица 1).

На рисунках 1 и 2 приведены значения позиций белорусских вузов, имеющих лучшие показатели в своем профиле в вебметрическом рейтинге в июле 2015 г. (в динамике с 2011 г. по 2015 г.).

В сравнении с 2011 г. в 2015 г. позиции ведущих в своем профиле вузов в вебметрическом рейтинге в основном улучшились. Однако в сравнении с 2014 г. позиции улучшились только у БГУ и БГПУ имени М. Танка.

Таблица 1

Количество белорусских вузов, принявших участие в рейтингах в 2013–2015 гг.

Рейтинг	Составитель рейтинга и год проведения	Количество белорусских вузов, участвовавших в рейтинге
Мировой вебметрический рейтинг WRWU	Лаборатория «Cybermetrics» Национального исследовательского совета Испании, июль 2015 г.	53
Мировой рейтинг университетов QS WUR	Агентство Quacquarelli Symonds, Великобритания, 2015 г.	2 (БГУ, БНТУ)
Рейтинг вузов развивающихся стран Европы и Центральной Азии QS EECA	Агентство Quacquarelli Symonds, Великобритания, 2015 г.	2 (БГУ, БНТУ)
Мировой рейтинг The World University Rankings	Журнал «Times Higher Education», Великобритания (в сотрудничестве с агентством Thomson Reuters – США), 2015 г.	1 (БГУ)
Рейтинг вузов стран-участниц СНГ	Агентство RAEX («Эксперт РА»), Россия, 2014 г.	12
Рейтинг белорусских вузов по итогам приемной кампании	Министерство образования Республики Беларусь, 2013 г.	48
Рейтинг вузов стран-участниц СНГ, Грузии, Латвии, Литвы и Эстонии	Агентство «Интерфакс», Россия, 2013 г.	17
Мировой рейтинг научно-исследовательских учреждений SIR	Испанский исследовательский центр «SCImago Lab.», 2013 г.	3 (НАН Беларуси, БГУ, БГУИР)

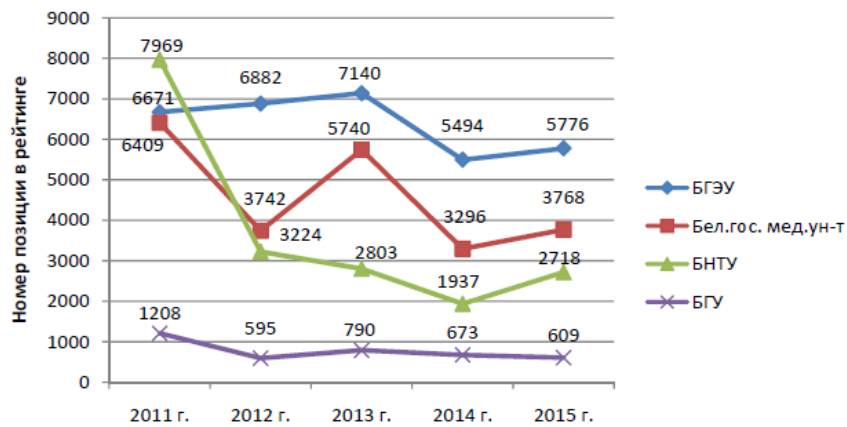


Рис. 1. Позиции белорусских вузов, имеющих лучшие показатели в своем профиле в вебметрическом рейтинге в июле 2015 г. (в динамике с 2011 г. по 2015 г.)

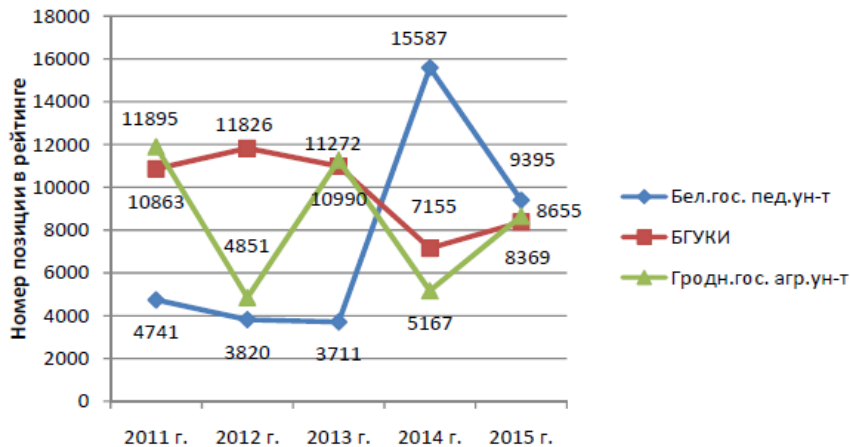


Рис. 2. Позиции белорусских вузов, имеющих лучшие показатели в своем профиле в вебметрическом рейтинге в июле 2015 г. (в динамике с 2011 г. по 2015 г.)

Ранее нами было показано, что средние значения позиций в вебометрическом рейтинге первых десяти вузов в рамках СНГ в своих профилях в 2013 и 2014 гг. возрастают (ухудшение позиций) в следующей последовательности: классические университеты, технические, педагогические, экономические, медицинские, аграрные и вузы культуры и искусств [11]. Аналогичный анализ с учетом итогов вебометрического рейтинга 2015 г. показал, что экономические вузы в рамках СНГ сместили педагогические на четвертую позицию (рис. 3).

В настоящей работе проведен такой анализ за период 2013–2015 гг. для белорусских вузов, средние значения позиций которых в своих профилях рассчитывались для всех вузов (рис. 4). Оказалось, что обнаруженная для вузов стран-участниц СНГ последовательность изменения средних значений их позиций сохранилась только для классических университетов, аграрных вузов и вузов культуры и искусств. Технические вузы Беларуси оказались на четвертой позиции.

Вузы СНГ данного профиля в течение трех последних лет уверенно находились на второй позиции.

В таблице 2 приведены значения позиций вузов, занявших первые 10 мест в рамках Беларуси в вебометрическом рейтинге в июле 2015 г., показатели в этом же рейтинге в июле 2013 г., а также в проведенных Министерством образования Республики Беларусь и агентством «Интерфакс» в 2013 г. и агентством «Эксперт РА» в 2014 г.

Исследование корреляции позиций белорусских вузов в различных рейтингах проведено методами математической статистики для зависимостей позиций вузов в вебометрическом рейтинге в 2015 г. от их же позиций в 2013 г.; в рейтингах, проведенных Министерством образования и агентством «Интерфакс» от позиций этих же вузов в вебометрическом рейтинге, проведенном в 2013 г. (рис. 5–7). На рисунках приведены также уравнения линейной регрессии и коэффициенты детерминации R^2 для исследованных зависимостей.

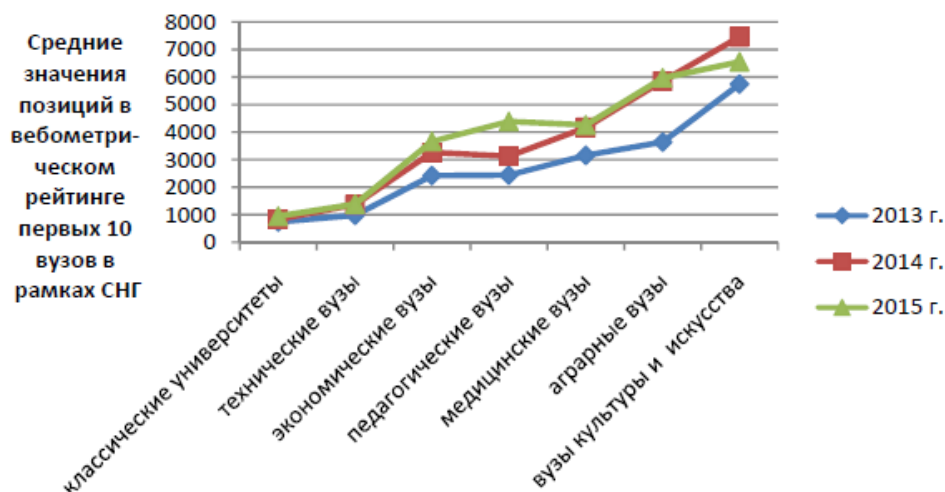


Рис. 3. Средние значения позиций первых десяти вузов в рамках СНГ в своих профилях в вебометрическом рейтинге в 2013–2015 гг.

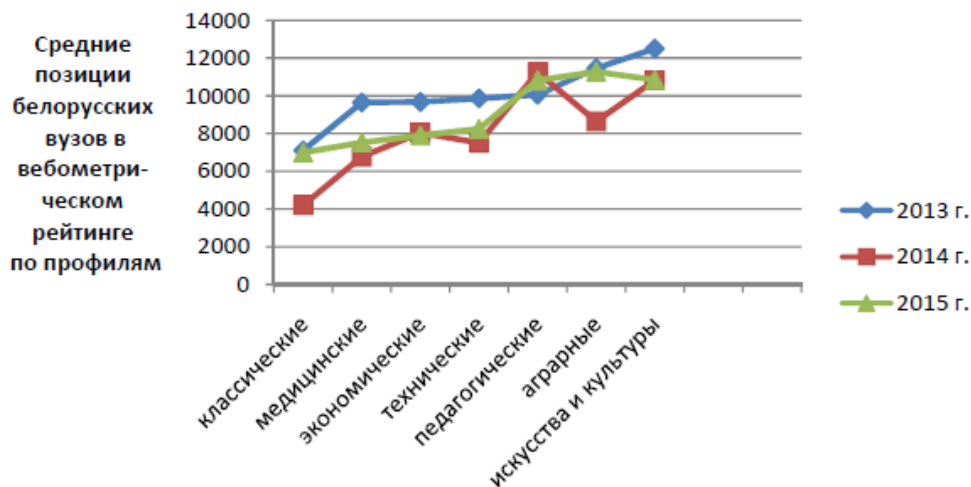


Рис. 4. Средние значения позиций белорусских вузов в своих профилях в вебометрическом рейтинге в 2013–2015 гг.

Таблица 2

Позиции первых десяти белорусских вузов по версии мирового вебметрического рейтинга (июль 2015 г.) и их же позиции в рейтингах, проведенных в 2013 и 2014 гг.

Вуз	Позиции в рейтингах или присвоенный класс				
	WRWU		«Эксперт РА», 2014 г.	«Интерфакс», 2013 г.	Минобразования Республики Беларусь, 2013 г.
	2013 г.	2015 г.			
Белорусский государственный университет	790	609	B	2	1
Белорусский национальный технический университет	2803	2718	C	24	2
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы	3451	2782	D	201–301	7
Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники	5025	3268	D	91	3
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины	4965	3689	D	151–200	9
Белорусский государственный медицинский университет	5740	3768	C	не ранжирован	6
Витебский государственный технологический университет	12394	3941	не ранжирован	201–301	37
Белорусский государственный технологический университет	8735	4191	не ранжирован	24	16
Гомельский государственный технический университет имени П. О. Сухого	8431	4733	D	126–150	29
Брестский государственный технический университет	8243	5259	не ранжирован	101–125	14



Рис. 5. Взаимосвязь позиций белорусских вузов в вебметрическом рейтинге в 2013 и 2015 гг.

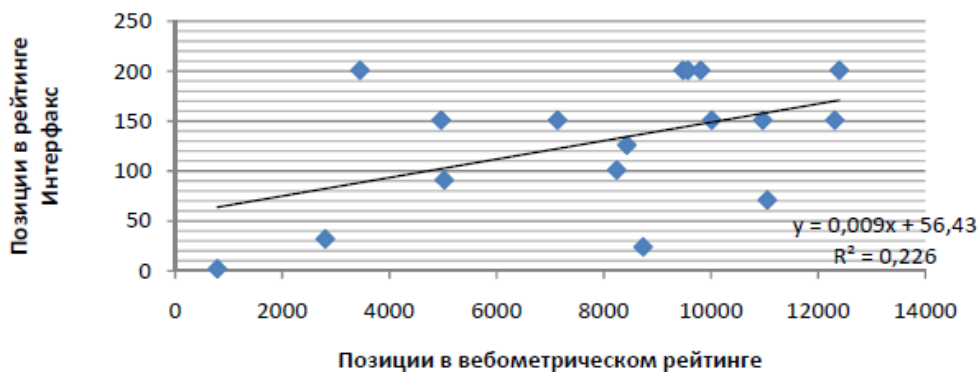


Рис. 6. Взаимосвязь позиций некоторых белорусских вузов в вебметрическом рейтинге и в рейтинге, проведенном агентством «Интерфакс» (2013 г.)

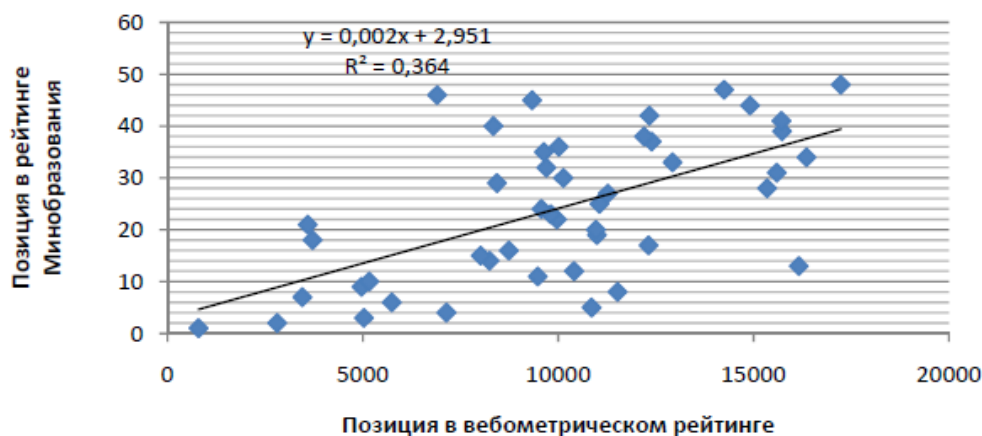


Рис. 7. Взаимосвязь позиций белорусских вузов в вебметрическом рейтинге и в рейтинге, проведенном Министерством образования Республики Беларусь (2013 г.)

Проведенный анализ показал наличие определенной корреляции между различными рейтингами: при отсутствии ее коэффициент детерминации R^2 приближался или был бы равен нулю, а в случае идеальной корреляции – единице [12]. Максимальное значение коэффициента детерминации $R^2 = 0,603$ получено для взаимосвязи позиций белорусских вузов в вебметрическом рейтинге в 2013 и 2015 гг. Для взаимосвязи позиций белорусских вузов в вебметрическом рейтинге в 2013 г. и в рейтинге, проведенном Министерством образования в том же году, коэффициент детерминации равен 0,364, хотя индикаторы, используемые в указанных рейтингах, различны.

Таким образом, в настоящее время белорусские вузы широко представлены только в мировом вебметрическом рейтинге, однако их позиции пока остаются не очень высокими.

В известных мировых рейтингах белорусские вузы почти не присутствуют. Для их включения в названные рейтинги необходимо улучшение научно-образовательной составляющей их деятельности, что, в свою очередь, требует увеличения финансирования. Привлечение для этих целей лишь внебюджетных средств оказывается, как правило, недостаточным, поэтому во многих странах вузам дополнительно выделяются значительные бюджетные средства. Особенно заслуживает внимания опыт России по реализации проекта «5–100», где на конкурсной основе ряду вузов выделяются дополнительные бюджетные средства для улучшения их позиций в мировых рейтингах [9; 10]. Не менее важно создание национального рейтинга вузов с применением индикаторов, согласованных с индикаторами мировых рейтингов.

Список литературы

1. Кинчарова, А. Мировые рейтинги университетов: методология, эффекты и критика. Препринт. Томск [Электронный ресурс] / А. Кинчарова. – 2013. – Режим доступа: URL:http://past-centre.ru/wp-content/uploads/2013/04/Metodologiya_mirovuyh_reitingov_universitetov.pdf. – Дата доступа: 20.07.2014.
2. Методика составления рейтинга вузов стран СНГ, Грузии, Латвии, Литвы и Эстонии [Электронный ресурс]. –

2013. – Режим доступа: http://univer-rating.ru/international/SNG_Method.pdf. – Дата доступа: 10.01.2015.
3. Методологические подходы составления рейтинга вузов СНГ [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://www.raexpert.ru/rankings/vuz/vuz_sng/part3/. – Дата доступа: 18.11.2015.
4. Национальный рейтинг университетов [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://www.univer-rating.ru/>. – Дата доступа: 18.11.2015.
5. Рейтинг вузов России – 2015 [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: http://www.raexpert.ru/rankings/vuz/vuz_2015/. – Дата доступа: 18.11.2015.
6. Минобрнауки разработало рейтинг вузов Беларуси [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://news.tut.by/society/381641.html>. – Дата доступа: 18.11.2015.
7. World Universities ranking on the Web // Webometrics Ranking of World Universities [Electronic resource]. – Mode of access: /<http://www.webometrics.info>. – Date of access: 01.11.2015.
8. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: http://www.rsr-online.ru/doc/2012_06_25/6.pdf. – Дата доступа: 20.07.2014.
9. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=21&sid=29625. – Дата доступа: 18.11.2015.
10. Шесть новых вузов отобраны в Проект 5-100 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://5top100.ru/news/20951/>. – Дата доступа: 17.11.2015.
11. Новые рейтинги вузов стран-участниц СНГ: корреляция с итогами вебметрического рейтинга / С. В. Абламейко [и др.] // Высшее образование в России. – 2014. – № 7. – С. 11–22.
12. Коэффициент детерминации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.basegroup.ru/glossary_ajax/definitions/coef_determination/. – Дата доступа: 17.11.2015.
13. Абламейко, С. В. Вузы стран-участниц СНГ в мировом вебметрическом рейтинге: анализ с учетом профиля их деятельности / С. В. Абламейко, М. А. Журавков, В. В. Самохвал // Высшее образование в России. – 2013. – № 8–9. – С. 25–31.

Модели участия представителей реального сектора экономики и других заинтересованных в разработке образовательных программ высшего образования

С. М. Артемьева,
начальник НМЦ ВШ,
кандидат физико-математических наук доцент,
Республиканский институт высшей школы;

Ю. Э. Белых,
проректор по учебной работе,
кандидат физико-математических наук доцент,
Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы

Разнообразные определения качества образования как одной из основных категорий проектирования образовательных программ в современных условиях опираются на учет и удовлетворение потребностей всех участников образовательного процесса, потребителей образовательных услуг и других заинтересованных сторон, которых для краткости определим общим понятием – заинтересованные стороны. Соответственно современные концепции и модели проектирования образовательных программ как основы обеспечения качества образования в большинстве случаев используют потребности заинтересованных сторон и меру их удовлетворения как один из основных критериев оценки качества.

Необходимость участия заинтересованных сторон в проектировании образовательных программ и оценке их качества отражена в многочисленных зарубежных методиках и не вызывает сомнения.

Стандарты и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования [1], представленные в новой редакции на конференции министров высшего образования, состоявшейся 14–15 мая 2015 г. в Ереване (Армения), предусматривают:

- участие студентов в разработке программы (термин «программа» относится к высшему образованию в самом широком смысле);
- проведение внешних экспертиз и наличие справочно-информационных ресурсов.

Модель TUNING для разработки образовательной программы в качестве первого ключевого элемента включает определение востребованности программы (консультации со всеми заинтересованными сторонами) [2].

Международный образовательный проект TUNING («Настройка образовательных структур») стартовал в 2000 г. как проект ЕС, призванный связать политические цели Болонского процесса с целями высших

учебных заведений. Методология «Тюнинг» полностью соответствует контексту Болонского процесса и является основным академическим инструментом создания единого европейского пространства высшего образования.

Необходимость обеспечения совместимости, сопоставимости и конкурентоспособности образовательных программ на европейском пространстве возникла из запросов студентов, чья возрастающая мобильность потребовала надежной и объективной информации об образовательных программах в разных вузах. Однако и работодатели – как в самой Европе, так и за ее пределами – нуждались в достоверной информации о полученной квалификации выпускников [3].

Обобщая не только многочисленные рекомендации различных источников в европейских и других странах о необходимости участия заинтересованных сторон, но и определенный опыт последних в проектировании образовательных программ, можно выделить следующие направления и модели:

- экспертные оценки, в том числе анкетирование представителей заинтересованных сторон;
- учет требований профессиональных сообществ по аккредитации образовательных программ;
- использование профессиональных стандартов, разработанных ассоциациями и представителями нанимателей в различных сферах профессиональной деятельности выпускников вузов;
- краудсорсинг (Crowdsourcing) – привлечение компетентных людей посредством информационных технологий с целью экспертизы и совершенствования образовательных программ.

При этом потенциал заинтересованных сторон и их участие в проектировании в настоящее время используется и для планирования, и для прогнозирования. Анализ потребностей нанимателей, сотрудничество с ними обеспечивают, с одной стороны, выявление актуальных компетенций будущих специалистов, а с другой – оценку дисциплин, модулей в соответствии с формируемыми компетенциями для распределения учебной нагрузки.

Экспертная оценка

В рамках проекта «Тюнинг в России» предметные группы, сформированные в каждой предметной области из российских и европейских экспертов, сформулировали перечни общих и профессиональных компетенций [4]. На этой основе было про-

ведено анкетирование российских работодателей, студентов, преподавателей и выпускников вузов по сформированным первоначальным спискам общих и профессиональных компетенций. Так, например, по предметной области «Экономика» были опрошены 485 преподавателей, 348 работодателей, 459 студентов, 630 выпускников. Это позволило выявить наиболее востребованные компетенции, корреляцию потребностей различных групп экспертов, получить актуальную для определения целей проектирования и содержания образовательных программ информацию [3].

Использование критериев независимой аккредитации

В современных системах оценки качества образования все возрастающую и уже значимую роль играют процедуры независимой, как правило, добровольной аккредитации образовательных программ различными независимыми агентствами оценки качества. Наиболее конструктивны результаты аккредитации органами, учрежденными сообществами профессионалов в различных отраслях и сферах бизнеса.

Показателен опыт, накопленный в сфере инженерного образования, где за последние десятилетия сложилась довольно стройная система национальных и международных организаций, включенных в систему аккредитации. Например, аккредитация Ассоциации инженерного образования России (АИОР) сопровождается присвоением Европейского знака качества EUR-ACE, так как АИОР является полноправным членом Европейской сети аккредитации инженерного образования (ENAEЕ).

ENAEЕ – это сеть аккредитационных агентств, цель которой – создание и обеспечение функционирования общеевропейской системы аккредитации инженерных образовательных программ. ENAEЕ была создана на базе Европейской постоянной наблюдательной комиссии по инженерной профессии и образованию (ESOEPE), состоит из инженерных организаций Германии, Франции, Англии, Ирландии, Италии, Португалии и т. д.

В настоящее время среди организаций, входящих в ENAEЕ, шесть национальных аккредитационных агентств, включая АИОР, имеют право на присвоение знака EUR-ACE. Результатом проекта EUR-ACE стало создание рамочных стандартов и европейской системы аккредитации инженерных программ.

В последние годы предпринимаются усилия для формирования системы проектирования образовательных программ в соответствии со стандартами аккредитации [5; 6]. Общие требования к выпускникам инженерных программ, которые сформулированы в рамочных стандартах аккредитации инженерных программ EUR-ACE (EURACE Framework Standards) и являются признанным стандартом инженерного

образования в Европе, определяют результаты обучения студентов в общих понятиях. Эти требования могут и должны быть детализированы для каждого направления инженерной подготовки, использоваться отдельными вузами с учетом их специфики и особенностей целей проектирования. При этом в основе оказываются те требования к образовательной программе, которые выдвинуты профессиональным бизнес-сообществом.

Можно обратить внимание и на деятельность Агентства по контролю качества образования и развитию карьеры (АККОРК) в России. По оценке экспертов агентства, в настоящее время в Российской Федерации быстро расширяется практика участия работодателей в образовательной деятельности учебных заведений и оценке качества образования, поскольку работодателям нужны гарантии того, что на рынке труда они смогут найти специалистов нужной квалификации, способных сразу приступить к работе. Расширяется влияние работодателей на содержание подготовки выпускников. Например, вузы по предложению работодателей включают в учебные курсы вопросы, связанные с реальными потребностями предприятий [7].

Использование профессиональных стандартов

Профессиональные стандарты устанавливают требования к содержанию и качеству труда в заданной области профессиональной деятельности. В соответствии с международной практикой профессиональные стандарты составляют одну из основ проектирования образовательных стандартов. Опыт формирования и использования профессиональных стандартов в различных странах значительно отличается. Следует обратить внимание на два аспекта: порядок участия представителей сферы профессиональной деятельности, для которой стандарт разрабатывается, и представленность в этих стандартах компетенций как основания для проектирования образовательных стандартов.

Участие заинтересованных сторон может варьироваться по степени институционализации. В ряде стран сформированы институциональные структуры в форме постоянно действующих советов. Как правило, в таких структурах наблюдается пропорциональное представительство работников и работодателей (Великобритания, Нидерланды). В других странах соответствующие рабочие группы формируются по мере необходимости. Профессиональные стандарты могут включать в себя описание компетенций или же только перечень требуемых компетенций.

Помимо этого, в некоторых странах профессиональные стандарты содержат информацию об организационном контексте, в котором осуществляется трудовая деятельность; в отдельных стандартах указываются необходимое оборудование и инструменты, которыми должен уметь пользоваться работник. Эти

отличия обусловлены разным пониманием термина «компетенция» и принятым в стране макетом профессионального стандарта.

Так, например, компетенции в национальной системе квалификаций Великобритании и в национальных профессиональных стандартах отражают способность человека выполнять определенные трудовые функции согласно требованиям стандарта. Компетенции условно разделяются на структурные элементы и описываются в терминах знаний и умений, которые могут быть измерены. Этот подход иногда называют функционально-бихевиористским, поскольку компетенции выявляются в процессе функционального анализа, а их освоение или неосвоение зависит от того, насколько успешно они могут быть продемонстрированы.

Во Франции компетенции трактуются как ресурсы, используемые человеком для осуществления деятельности (например, для решения проблем) в конкретной трудовой ситуации.

В Германии понятие «компетенции действия» (Handlungs-kompetenz) связано с понятием профессии (Beruf), оно предметно-ориентировано и отражает способность человека действовать адекватно и социально ответственно.

Следует подчеркнуть, что в рамках любой модели необходимыми условиями являются четкие институциональные механизмы, обеспечивающие связь требований сферы труда и образовательных стандартов и программ и подкрепленные четкой нормативно-правовой базой [8].

Разработанные при активном участии представителей заинтересованных сторон профессиональные стандарты, пересматриваемые и обновляемые в соответствии с изменениями профессиональной среды (не реже одного раза в пять лет), могут стать значимым механизмом участия нанимателей в формировании образовательных стандартов и образовательных программ высшего образования.

Краудсорсинг

В современных условиях особые возможности предоставляют информационные технологии, которые позволяют оперативно обеспечить доступ широких слоев всех заинтересованных сторон к информации по проектируемым образовательным программам и результатам проектирования. Все институты (общественные организации представителей заинтересованных сторон, ассоциации, агентства по аккредитации, университеты, государственные органы и т. п.) открывают и широко используют сайты, порталы и другие информационные ресурсы, которые позволяют обеспечить не только широкое информирование, но и обсуждение, экспертизу и одобрение образовательных программ. Применяемые процедуры разнообразны: информирование, обязательное или добровольное голосование, обсуждение и т. п.

Таким образом, определенный опыт участия заинтересованных сторон в проектировании образовательных программ академическим и бизнес-сообществами накоплен. Заметной тенденцией является ведущая роль университетов. Далеко не всегда предприятия осознают свою заинтересованность в работе по обеспечению качества образования, в том числе по проектированию образовательных программ.

Отдельно следует сказать о внутренних для образования потребителях – преподавателях и студентах. Их вовлечение в проектирование представляет гораздо меньшую проблему. Преподаватели в значительной степени вовлечены административными и иными процедурами университетов. Относительно студентов существует практика привлечения их в качестве экспертов как на основе анкетирования, так и на основе краудсорсинга. Существует практика организации коллегиальных органов – студенческих советов по качеству и т. п. В зарубежных университетах активно используется потенциал студенческого самоуправления.

Список литературы

1. Стандарты и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.enqa.eu/indirne/esg/ESG%20in%20Russian_by%20NCPA.pdf. – Дата доступа: 14.11.2015.
2. *Караваяева, Е. В.* Рекомендательный алгоритм проектирования программ высшего образования / Е. В. Караваяева // Высшее образование в России. – 2014. – № 8–9. – С. 5–15.
3. О проекте «Тюнинг в России» / И. А. Дюкарев [и др.] // Высшее образование в России. – 2013. – № 8–9. – С. 78–87.
4. Возможность использования методологических принципов европейского образования в российских университетах / Е. В. Караваяева [и др.] // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 3–13.
5. Руководство по проектированию магистерских программ в соответствии с европейскими стандартами EQF и EUR-ACE / О. В. Боев [и др.]; под ред. О. В. Боева, Н. Грюнвальда, Г. Хайтмана. – Томск: Изд-во ТПУ, 2011. – 60 с.
6. Проектирование инженерных образовательных программ в соответствии со стандартами аккредитации: монография / О. В. Боев [и др.]; под ред. О. В. Боева, Н. Грюнвальда, Г. Хайтмана. – Wismar: Hochschule Wismar, 2013. – 104 с.
7. Участие работодателей в реализации образовательных программ и внешней оценке результатов обучения. По результатам внешних оценок качества, проведенных АККОРК в 2007–2011 годах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.akkork.ru/general/upload/rabotodatel.pdf>. – Дата доступа: 14.11.2015.
8. *Олейникова, О. Н.* Профстандарты как средство управления квалификациями / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Н. М. Аксенова // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2013. – № 4(4). – С. 6–13.

ДЫСПУТАНТ

Законодательные основы реализации преемственности и непрерывности системы образования

Г. В. Пальчик,
председатель Высшей аттестационной
комиссии Республики Беларусь,
доктор педагогических наук доцент

Совершенствование законодательной базы в сфере образования обусловлено необходимостью согласования основных положений и норм, регулирующих национальные образовательные системы, в условиях развития интеграционных процессов [1]. Особая роль в данном процессе принадлежит соотношению различных этапов системы непрерывного образования, которые, с одной стороны, имеют относительно самостоятельный характер, а с другой – должны удовлетворять принципам последовательности и непрерывности.

Интеграцию образовательных систем в современных условиях можно рассматривать в рамках деятельности государств-участников СНГ и развития Союзного государства и ЕАЭС, а также влияния на данную проблему международных соглашений в сфере образования. Наиболее согласованным законодательным актом, который учитывает как традиции советской системы организации образования на постсоветском пространстве, так и правовые нормы Болонского процесса в части организации системы высшего профессионального образования, является новая редакция модельного Образовательного кодекса для государств-участников СНГ [2]. Он согласован всеми парламентами СНГ и носит рекомендательный характер для совершенствования национальной законодательной и нормативной правовой базы в сфере образования. На его основе разрабатываются двусторонние правительственные соглашения, заключаются договоры о сотрудничестве между конкретными зарубежными учреждениями образования.

Учитывая то, что в настоящее время рассматривается проект Закона о внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании, целесообразно не только учесть результаты проведенного мониторинга его правоприменительной практики, рекомендации соответствующих Парламентских слушаний [3], но и внимательно отнестись к основным положениям и тенденциям развития международного образовательного права. Общеизвестным является требование обеспечения гражданам условий для получения образования на

протяжении всей жизни. В этом контексте актуально рассмотрение правовых норм, регулирующих реализацию таких важнейших принципов, как преемственность и непрерывность образования на различных этапах системы образования.

В модельном Образовательном кодексе установлена определенная последовательность уровней и ступеней образования, продолжительность обучения на каждом уровне [2]. Реализация образовательных программ соответствует установленным уровням образования, под которыми понимается завершённый цикл образования, характеризующийся определенной единой совокупностью требований. Понятие «уровень образования» отражает степень сложности содержания образовательной программы: чем более продвинутой является программа, тем выше уровень образования. Нормативно закреплено несколько возможных путей перехода с одной образовательной программы на другую, т. е. от уровня к уровню. Уровень образования может состоять из ступеней, которые, в свою очередь, также должны представлять последовательный и отсительно завершённый этап обучения и воспитания обучающегося.

В соответствии со статьей 27 модельного Образовательного кодекса в государствах устанавливаются следующие уровни образования:

- 1) дошкольное образование (до 6–7 лет);
- 2) начальное общее образование (1–4-е или 1–6-е классы);
- 3) основное общее образование (5–9-е классы);
- 4) среднее общее образование (10–12-е классы);
- 5) начальное профессиональное образование (1–3 года);
- 6) среднее профессиональное образование (2–4 года);
- 7) высшее профессиональное образование;
- 8) послевузовское профессиональное образование.

Основное общее образование (3-й уровень) во всех государствах является обязательным. Каждое государство в соответствии с Конституцией может устанавливать более высокий уровень обязательного образования.

Для высшего профессионального образования (7-й уровень) предусмотрена вариативность (ступени) освоения образовательных программ: бакалавриат – 3–4 года, дипломированный специалист – 5 лет, магистратура – 5–6 лет.

На уровне послевузовского профессионального образования предполагается обучение в аспирантуре (3 года), а затем в докторантуре (3 года). Определена

возможность освоения программ аспирантуры по заочной форме обучения с увеличением срока обучения на один год. На данном уровне образования реализуется право гражданина на повышение научной и педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования. В советской системе образования обучение в аспирантуре и докторантуре относилось к научному стажу, который засчитывался при присвоении ученого звания доцента и профессора.

В модельном Образовательном кодексе зафиксирована вариативность применения уровней образования в зависимости от социально-экономических и национальных условий и особенностей государств-участников. Данная правовая норма, с одной стороны, констатировала наличие различных подходов в формировании национальной законодательной базы, а с другой – определила согласованные ориентиры ее развития.

Наиболее существенные отличия в уровневой структуре образовательных систем государств-участников СНГ имеются в организации высшего и послевузовского профессионального образования. Например, в принятом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [4] аспирантура относится к третьей ступени высшего профессионального образования, а уровень послевузовского образования упразднен. В Республике Казахстан к уровню высшего образования относится только бакалавриат, а магистратура и аспирантура отнесены к самостоятельному уровню послевузовского образования, причем аспирантура рассматривается в статусе Ph.D-докторантуры [5]. Однако эти обстоятельства не повлияли на вступление этих стран в Болонский процесс, требования которого, по существу, касаются обоснованного соотношения национальных уровней образования с международной классификацией.

Вступление в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» ограничило подготовку кадров высшей квалификации организациями, осуществляющими образовательную деятельность. В других организациях данная подготовка возможна только в форме самообразования [6]. Иными словами, научные и научно-практические центры, в которых традиционно проводилась подготовка кандидатов и докторов наук, но которые не получили аккредитацию на образовательную деятельность, не имеют возможности открывать аспирантуру. Требования, предъявляемые к образовательным учреждениям, в первую очередь связаны с наличием соответствующего профессорско-преподавательского штата и учебно-методических структур и существенно затрудняют прохождение указанной аккредитации для научной организации.

С учетом развития интеграционных процессов для согласованности и сопоставимости национальных систем образования, определенной унификации представления информации в области образования принята

Международная стандартная классификация образования (МСКО), которая является частью Международной системы социальных и экономических классификаций ООН [7]. МСКО официально утверждена странами-участницами на Генеральной конференции ЮНЕСКО и применяется в статистике с целью сбора и анализа сопоставимых на международном уровне данных. МСКО является рамочным документом и основой для классификации образовательной деятельности. Основные положения и определения предназначены для международного применения и охвата всего спектра систем образования вне зависимости от ситуации в отдельно взятой системе.

В контексте рассматриваемой проблемы МСКО предусматривает следующие уровни образования:

- 0) ниже начального образования;
- 1) начальное образование;
- 2) первый этап среднего образования;
- 3) второй этап среднего образования;
- 4) послесреднее (нетретичное) образование;
- 5) короткий цикл третичного образования;
- 6) бакалавриат или его эквивалент;
- 7) магистратура или ее эквивалент;
- 8) Ph.D-докторантура или ее эквивалент.

Как видно, уровневая последовательность МСКО не противоречит правовым нормам модельного Образовательного кодекса, а также национальных законодательных актов [4; 5]. Национальная специфика заключается в том, на базе каких учреждений (организаций) данные уровни могут быть реализованы. В качестве основных элементов системы образования приняты [2]:

- сеть образовательных учреждений (организаций);
- научные, конструкторские, производственные, лечебные, лечебно-профилактические и иные организации;
- организации, осуществляющие научно-методическое, методическое, ресурсное и информационно-техническое обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования.

Совокупность взаимодействующих элементов и субъектов образовательного права должна обеспечить целенаправленную деятельность в области образования. При этом национальное законодательство закрепляет за организациями и учреждениями право и механизм реализации одного или нескольких уровней системы непрерывного образования.

Сравнительный анализ представленных международных законодательных актов [2; 7] в части определения последовательности образовательных этапов с действующим Кодексом Республики Беларусь об образовании [7] свидетельствует о целесообразности корректировки национальной правовой базы в условиях развития интеграционных процессов как на постсоветском пространстве, так и в целом в рамках международных соглашений. В соответствии с действующим Кодексом структура системы

образования Беларуси включает следующие уровни и ступени:

- 1) дошкольное образование;
- 2) общее среднее образование;
 - начальное (1-я ступень);
 - базовое (2-я ступень);
 - общее среднее (3-я ступень);
- 3) профессионально-техническое образование;
- 4) среднее специальное образование;
- 5) высшее образование:
 - 1-я ступень;
 - магистратура (2-я ступень);
- 6) послевузовское образование:
 - аспирантура (адъюнктура) (1-я ступень);
 - докторантура (2-я ступень).

Такое структурирование национальной системы образования (наличие только шести уровней) не в полной мере отражает ее специфику в рамках общепринятых понятий и тем самым затрудняет сопоставление уровней образования международным подходам. Так, в Республике Беларусь начальное, базовое и общее среднее образование объединены в рамках одного уровня в качестве его ступеней. В то же время нормативная правовая база и реальная образовательная практика свидетельствуют о том, что они имеют самостоятельный, относительно завершенный характер и определенную последовательность освоения учащимися образовательных программ, что в полной мере соответствует определению их как уровней образования.

Принятое в национальной системе образования понятие «среднее специальное образование», которое традиционно понимается как «среднее профессиональное образование», вызывает определенные затруднения в рамках сопоставления уровней профессионального образования в международной терминологии. Две ступени высшего образования – бакалавриат и магистратура – также можно рассматривать как полноценные уровни профессионального образования.

Принимая во внимание такой подход к определению этапов национальной системы образования, в национальной системе непрерывного образования нами предлагается рассматривать следующие уровни образования:

- 1) дошкольное;
- 2) общее начальное;
- 3) общее базовое;
- 4) общее среднее;
- 5) профессионально-техническое;
- 6) среднее профессиональное;
- 7) высшее профессиональное (бакалавриат);
- 8) магистратура (специалист);
- 9) научно-педагогическое профессиональное (аспирантура, адъюнктура, Ph.D-докторантура);
- 10) научное профессиональное (докторантура, Dr.).

При этом в терминологии Кодекса мы предлагаем предусмотреть, что 1–4-й уровни национальной систе-

мы непрерывного образования относятся к основному образованию, а 5–10-й – к профессиональному. Уровень 8 соответствует также специалитету (5–6-летнему непрерывному профессиональному образованию), который традиционно характерен для медицинских и ряда высокотехнологичных специальностей.

Дополнительное и специальное (инклюзивное) образование регламентируется на всех представленных уровнях с учетом специфики обучения и возраста обучаемых. Сопоставление предлагаемых нами уровней образования и принятых в модельном Образовательном кодексе государств-участников СНГ и Международной стандартной классификации образования приведено в таблице 1.

Представление национальной системы непрерывного образования в виде уровней образования основано на том, что реальная образовательная практика свидетельствует о достаточной самостоятельности и завершенности каждого из них. Терминология уровней и их последовательность согласовываются с актуальными международными соглашениями.

Основное образование включает четыре уровня. В рамках дошкольного образования, высокая доступность которого в республике признана на международном уровне, обеспечиваются общее развитие ребенка, его адаптация к длительному общению в коллективе сверстников, а также подготовка к школе. Начальное 4-летнее образование характеризуется тем, что образовательная программа в основном реализуется одним учителем с привлечением специалистов по предметам художественно-эстетического и физкультурно-оздоровительного направления. На данном уровне целесообразно комбинированное использование классно-урочной системы и игровых форм учебных занятий, предпочтение «мягкой» системы оценивания достижений учащихся (безотметочной), актуально формирование «портфолио» выпускника начальной школы с рекомендациями по его дальнейшей образовательной траектории.

Образовательный процесс на уровне базового образования, который конституционно определен как обязательный, должен обеспечивать вариативный компонент учебных планов, определенную дифференциацию, предполагающую выбор учащимися учебных предметов, факультативных занятий. Речь идет об организации допрофильной подготовки учащихся 8–9-х классов. Однако важнейшим этапом завершения обучения на этом уровне является итоговая аттестация выпускников базовой школы, которая должна носить независимый характер. Форма и содержание экзаменов, их количество требуют дополнительного обсуждения. При этом необходимо учитывать, что аттестация учащихся на базовом уровне предполагает, с одной стороны, получение объективной оценки освоения ими соответствующей образовательной программы, а с другой – перераспределение потоков выпускников базовой школы по трем возможным каналам получения общего среднего об-

Таблица 1

Сопоставление уровней образования

Модельный Образовательный кодекс СНГ (2013)	Международная стандартная классификация образования	Предложения автора дня внесения в Кодекс Республики Беларусь об образовании			
		Основное образование	Дополнительное образование	Специальное (инклюзивное) образование	
1. Дошкольное образование	0. Ниже начального образования			1. Дошкольное образование	
2. Начальное общее образование 3. Основное общее образование 4. Среднее общее образование	1. Начальное образование 2. Первый этап среднего образования 3. Второй этап среднего образования	2. Общее начальное образование 3. Общее базовое образование 4. Общее среднее образование			
5. Начальное профессиональное образование	4. Послесреднее нетретичное образование	5. Профессионально-техническое образование			
6. Среднее профессиональное образование	5. Короткий цикл третичного образования	6. Среднее профессиональное образование			
7. Высшее профессиональное образование	6. Бакалавриат или его эквивалент	7. Высшее профессиональное образование (бакалавриат)			
	7. Магистратура или ее эквивалент	8. Высшее профессиональное образование (магистратура, специалист)			
8. Послевузовское профессиональное образование (высшая ступень системы непрерывного образования) – аспирантура (ординатура, адъюнктура), докторантура	8. Ph.D-докторантура или ее эквивалент	9. Научно-педагогическое (научно-ориентированное) профессиональное образование (аспирантура, адъюнктура, Ph.D – докторантура)			
	Постдокторантура или ее эквивалент	10. Научное образование (докторантура, Dr.)			

разования: в старших классах школы (лицее), в системе профессионально-технического образования (профессиональном училище) или в системе среднего профессионального образования (колледже).

Реализация образовательных уровней, соответствующих непрерывному профессиональному образованию (5–10), осуществляется в организациях и учреждениях, прошедших аккредитацию соответствующих образовательных программ. Другими словами, в новой редакции Кодекса мы предлагаем перейти к иной процедуре аккредитации учреждений образования: путем аккредитации не самих учреждений, а образовательных программ, реализация которых может осуществляться как в учреждениях образования, так и в научных и научно-практических центрах страны (для 9-го и 10-го образовательных уровней).

Таким образом, предлагаемое структурирование системы непрерывного образования по уровням не будет противоречить международным соглашениям и фактически позволит не только сохранить, но и развить сформированную национальную систему подготовки кадров высшей квалификации как на базе учреждений высшего образования, так и на базе научных организаций.

Список литературы

1. Пальчик, Г. В. Основные направления развития законодательной базы в сфере образования государств-участников СНГ / Г. В. Пальчик // Проблемы управления. – 2014. – № 3. – С. 110–114.

2. Модельный Образовательный кодекс для государств-участников СНГ [Электронный ресурс]: 29 ноября 2013 г., № 39-6: принят постановлением Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ 29.11.2013. – Режим доступа: http://www.iacis.ru/upload/iblock/c7b/prilozhenie_k_postanovleniyu_39_6.pdfНГ/. – Дата доступа: 27.01.2016.

3. Совершенствование законодательной базы национальной системы образования в современных условиях: Парламентские слушания, Минск, 4 дек. 2013 г. / Палата представителей Нац. собрания Респ. Беларусь. – Минск: РИВШ, 2013. – 79 с.

4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федер. закон, 29 дек. 2012 г., № 273-З: в ред. Федер. закона от 30.12.2015 г. // КонсультантПлюс. – Минск, 2016.

5. Закон Республики Казахстан об образовании [Электронный ресурс]: 27 июля 2007 г., № 319-III, с изм. и доп. по сост. на 04.12.2015. – Режим доступа: http://www.edu.gov.kz/sites/default/files/zakon_2007_goda_no_319.pdf. – Дата доступа: 27.01.2016.

6. О подготовке кадров высшей квалификации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3607>. – Дата доступа: 27.01.2016.

7. Генеральная конференция (36-я сессия, Париж, 2011): пересмотр Международной стандартной классификации образования (МСКО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_RU.pdf. – Дата доступа: 27.01.2016.

АДУКАЦЫЯ ДАРОСЛЫХ

Часопіс у часопісе

Уважаемые читатели! Предлагаем вашему вниманию материалы дискуссионного семинара представителей организаций и учреждений образования, предоставляющих образовательные и просветительские услуги в сфере образования взрослых, «Сотрудничество в целях развития образования взрослых в Республике Беларусь», который прошел 3 ноября 2015 года в ГУО «Республиканский институт высшей школы» при поддержке Представительства Немецкой ассоциации народных университетов в Республике Беларусь (Представительство зарегистрированного общества «Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.» (ФРГ) в Республике Беларусь).

В работе семинара приняли участие представители Министерства образования Республики Беларусь, учреждений образования и организаций, предоставляющих образовательные и просветительские услуги в сфере образования взрослых.

В рамках дискуссионного семинара были обсуждены:

- *Актуальные вопросы развития образования взрослых в Республике Беларусь.*
- *Вопросы применения законодательства об образовании взрослых с учетом ожидаемых изменений в Республике Беларусь.*
- *Вопросы организации обучения и повышения квалификации педагогических работников, осуществляющих обучение взрослых (андрагогов).*
- *Взаимодействие организаций и учреждений образования, предоставляющих образовательные и просветительские услуги в сфере образования.*

Актуальныя выклікі і тэндэнцыі развіцця адукацыі дарослых у еўрапейскіх краінах

Г. Верамейчык, глава Прадстаўніцтва аб'яднання «Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.» (ФРГ)

У Рэспубліцы Беларусь пашыраецца разуменне ролі дадатковай адукацыі дарослых у павышэнні якасці жыцця, дэмакратызацыі грамадства і развіцці эканомікі. Гэта адлюстроўваецца ў развіцці практыкі адукацыі, навучання і асветы дарослых, пашырэнні тэматыкі праграм і больш актыўным удзеле розных мэтавых груп.

Фактычна размова ідзе аб стварэнні «праекта» мадэрнізацыі адной з найбольш адкрытых адукацыйных падсістэм, наўпрост звязанай з сацыяльным і эканамічным развіццём краіны. Паспяховае вырашэнне гэтай амбітнай задачы павінна грунтавацца на дасканалым аналізе беларускай практыкі і ўлічваць найбольш значныя напрацоўкі на міжнародным узроўні.

Актуальныя выклікі для адукацыі дарослых у еўрапейскіх краінах. Традыцыйна пад адукацыяй дарослых разумеецца ўзнаўленне навучання пасля першай фазы (школы, каледжа, універсітэта і г. д.) у выглядзе фармальнай, нефармальнай і інфармальнай прафесійнай і агульнай адукацыі. Галоўнай рысай еўрапейскай прасторы адукацыі дарослых з'яўляецца гетэрагеннасць. Пад гетэрагеннасцю разумеюцца шматлікія і разнастайныя падыходы да арганізацыі

навучання дарослых, розныя, часам процілеглыя мэты, змест і прыярытэты, арганізацыйныя формы і правайдары. Гэтая разнастайнасць грунтуецца на розных традыцыях і сфарміраваных на працягу ХХ ст. нацыянальных сістэмах адукацыі дарослых. Тым не менш для значнай часткі еўрапейскіх краін можна вызначыць шэраг агульных выклікаў, якія ў той ці іншай ступені з'яўляюцца на сённяшні момант рухавіком развіцця на нацыянальным і агульнаеўрапейскім узроўні.

Найперш гэта шэраг крызісных сітуацый, якія давялося перажыць Еўрасаюзу на працягу апошняга дзесяцігоддзя. Еўрапейская асацыяцыя адукацыі дарослых (ЕАЕА) выдзяляе чатыры асноўныя крызісы, з якімі прыйшлося сутыкнуцца правайдарам адукацыі дарослых:

1. *Эканамічны крызіс*, які з 2008 г. працягвае аказваць значны ўплыў на сферу занятасці, сферу сацыяльных паслуг і дабрабыт людзей. Некаторыя краіны адрагавалі на крызіс скарачэннем дзяржаўных выдаткаў на адукацыю, у тым ліку на адукацыю дарослых. Хаця, на думку экспертаў ЕАЕА, «крызіс – не падстава для прыпынення інвестыцый у навучанне дарослых».

2. *Крызіс еўрапейскай ідэнтычнасці*: эканамічны крызіс дадаў шмат дэструктыўнасці ў працу еўрапей-

скіх інстытутаў і зніжэнне ўзроўню салідарнасці паміж дзяржавамі-членамі ЕС. Аднак, перад адукацыйнай дасягаванасцю пастае задача пераасэнсавання еўрапейскіх каштоўнасцяў і павышэння ўзроўню салідарнасці.

3. *Крызіс этыкі*, які быў справакаваны прагнасцю невялікай колькасці асоб, але сёння з'яўляецца прычынай беднасці для многіх. Патрэбна знайсці адказ на пытанне аб тым, якую ролю павінна адыгрываць адукацыя дарослых, каб спрыяць укараненню этычных паводзінаў на ўсіх узроўнях палітыкі, эканомікі і грамадства.

4. *Крызіс на ўзроўні асобы*. Шмат людзей у розных краінах страцілі працу, падтрымку і маюць значна менш цікавай праца, нізкі ўзровень даходаў, зніжэнне здольнасці да адаптацыі, пагаршэнне здароўя, рызыка крымінальных паводзінаў, так і для грамадства (паніжэнне ўзроўню сацыяльнага ўзаемадзеяння, рост няроўнасці, паніжэнне ўзроўню эканамічнага развіцця, канкурэнтаздольнасці і грамадзянскага ўдзелу, рызыка ўзмацнення рэгіянальных сацыяльных і эканамічных дыспарэўнасцяў) [1].

Тут патрэбна адзначыць, што нізкі ўзровень кваліфікацыі мае значныя негатыўныя наступствы як для асобы (памяншэнне шансаў на рынку працы, найменш цікавай праца, нізкі ўзровень даходаў, зніжэнне здольнасці да адаптацыі, пагаршэнне здароўя, рызыка крымінальных паводзінаў), так і для грамадства (паніжэнне ўзроўню сацыяльнага ўзаемадзеяння, рост няроўнасці, паніжэнне ўзроўню эканамічнага развіцця, канкурэнтаздольнасці і грамадзянскага ўдзелу, рызыка ўзмацнення рэгіянальных сацыяльных і эканамічных дыспарэўнасцяў).

Даследаванні апошніх гадоў пацвярджаюць існаванне шэрагу праблем, звязаных з нізкім узроўнем ведаў дарослага насельніцтва ЕС [2]:

- прыкладна чвэрць дарослага насельніцтва ЕС мае недастатковы ўзровень пісьменнасці, у тым ліку ведаў па матэматыцы і арыфметыцы;
- пятая частка дарослых недастаткова падрыхтаваная для выкарыстання інфармацыйна-кам'ютарных тэхналогій і мае нізкі ўзровень ведаў/практычных навыкаў па вырашэнні праблем;
- людзі з высокім узроўнем адукацыі ў 2,5 разы часцей бяруць удзел у праграмах адукацыі дарослых, што пашырае існуючую няроўнасць;
- розны ўзровень удзелу ў адукацыі дарослых уплывае на тэмпы эканамічнага развіцця. Найбольш высокі ўзровень – у Даніі (31,4 %), Швецыі (28,1 %), Фінляндыі (24,9 %), найбольш нізкі – у Харватыі – 2,9 %, Румыніі – 2 %, Балгарыі – 1,7 %.

Крызісная сітуацыя часам не дае засяродзіць увагу на яшчэ адной важнай праблеме: адукацыя дарослых займае маргінальную пазіцыю ў большасці еўрапейскіх краін. Даволі часта яна разглядаецца ў кантэксце кампенсаторнай функцыі, звязанай з забеспячэннем пісьменнасці і так званых «базавых уменняў». У той жа час большасць даследчыкаў адзначае пастаянны рост кваліфікацыйных патрабаванняў. Згодна з дадзенымі Еўрапейскага цэнтра развіцця прафесійнай адукацыі (CEDEFOP),

колькасць працоўных месцаў з высокімі кваліфікацыйнымі патрабаваннямі павялічыцца з 29 % у 2010 г. да 35 % у 2020 г. пры адначасовым скарачэнні нізкакваліфікаваных працоўных месцаў з 20 % да 15 % агульнага аб'ёму рынку працы. Маргінальнасць вызначаецца не толькі ўзроўнем задач, але і аб'ёмам дзяржаўных інвестыцый, які, нягледзячы на значныя адрозненні паміж рознымі краінамі, мае тэндэнцыю зніжэння. У адказ на дадзеныя выклікі фактычна ва ўсіх краінах ЕС павышаецца роля прыватнага сектара ў адукацыі дарослых.

Еўрапейская прастора адукацыі дарослых. Хаця адукацыя дарослых была ўключана ў павестку дня аб'яднанай Еўропы адносна позна, на працягу апошніх дзесяцігоддзяў ЕС пачынае адыгрываць значную ролю ў развіцці агульнаеўрапейскай палітыкі адукацыі дарослых.

Праз зварот да ведаў як фундаментальнага элемента новай стратэгіі росту Лісабонская стратэгія надае адукацыі і навучанню важнае месца ў агульнаеўрапейскай палітыцы, заклікае да «мадэрнізацыі еўрапейскай сацыяльнай мадэлі праз інвестыцыі ў людзей» [3] і спрыяе прызнанню адукацыі на працягу жыцця як істотнага складніка агульнаеўрапейскай палітыкі для развіцця грамадзянскіх кампетэнцый, сацыяльных сувязяў і занятасці [4, с. 227]. Падчас Стэкгольмскай сустрэчы міністры адукацыі дамовіліся пра тры стратэгічныя мэты (стварэнне больш эфектыўнай, даступнай і адкрытай еўрапейскай прасторы адукацыі), вызначылі шэраг задач, частка якіх закранае развіццё адукацыі дарослых: ключавыя кампетэнцыі, доступ да інфармацыі і тэхналогій для кожнага, стварэнне адкрытага асяроддзя для навучання, папулярызацыя актыўнага грамадзянства, роўныя магчымасці і сацыяльнае ўзаемадзеянне, умацаванне сувязі з рэаліямі працы, навуковымі даследаваннямі і развіццём грамадства [5].

Важным вынікам Лісабонскага працэсу стала абранне шэрагу палітычных інструментаў, пазней вядомых пад назвай «Адкрыты метады каардынацыі» (АМК). У АМК: зафіксаваны план дзеянняў, які змяшчае таксама часовыя рамкі для дасягнення пастаўленых мэтаў; выкарыстоўваюцца якасныя і колькасныя індикатары, дастасаваныя да патрэбаў дзяржаў-членаў ЕС і прыдатныя для параўноўвання Еўропы з іншымі рэгіёнамі свету; забяспечваецца ўключэнне агульнаеўрапейскага плана дзеянняў у нацыянальныя і рэгіянальныя палітыкі; падаюцца перыядычныя маніторынг, агляды і ацэнка, арганізаваныя як працэс сумеснага навучання.

На працягу апошніх 15 год быў прыняты шэраг важных рэзалюцый і планаў дзеянняў, якія сталі падставой сучаснай палітыкі ў дадзенай галіне:

- Мемарандум навучання на працягу жыцця (2000).
- Камюніке «Вучыцца ніколі не позна» (2006).
- Ключавыя кампетэнцыі для навучання на працягу жыцця (2006).

- План дзеянняў «Для вучобы заўсёды добры час» (2007).

- Прафесійная адукацыя і навучанне: Капенгагенскі працэс (2002), Еўрапейская рамка кваліфікацый (2008), Бругскае камюніке (2010).

На сённяшні момант Еўрапейская праграма дзеянняў па навучанню дарослых, якая рэалізуецца ў межах стратэгічнай рамкі Еўрапейскага супрацоўніцтва ў адукацыі і навучанні («ЕТ 2020»), уключае наступныя прыярытэты: зрабіць вучобу і мабільнасць дарослых рэальнасцю на тэрыторыі аб'яднанай Еўропы і да 2020 г. павысіць працэнт удзелу да 15 %¹; забяспечыць якасць і эфектыўнасць адукацыі дарослых; прасоўваць роўнасць, сацыяльнае ўзаемадзеянне і актыўнае грамадства праз адукацыю дарослых; развіваць крэатыўнасць і інавацыі сярод дарослага насельніцтва і ў «прасторы іх навучання»; пашыраць маніторынг сектара, даступнасць дадзеных, якія наглядна адлюстроўваюць карысць адукацыі дарослых; спрыяць развіццю «ліберальнай», альбо непрафесійнай, адукацыі дарослых, арганізаванай недзяржаўнымі правадарами; акцэнтаваць увагу на развіццё супрацоўніцтва і партнёрства паміж правадарами агульнай і прафесійнай адукацыі дарослых, адукацыяй дарослых і іншымі суб'ектамі сістэмы адукацыі, сацыяльнай сферы, культуры, бізнесу і грамадзянскай супольнасці.

Дзеля дасягнення пастаўленых мэтаў Еўракамісія падтрымлівае працу Еўрапейскай працоўнай групы па адукацыі дарослых і сеткі так званых нацыянальных каардынатараў, якія папулярызуюць і прасоўваюць агульнаеўрапейскія планы на нацыянальны ўзровень. Шмат увагі надаецца збору дадзеных і правядзенню сістэмных і вузканакіраваных даследаванняў. Напрыклад, на працягу 2012–2013 гг. былі падрыхтаваны агульнаеўрапейскія агляды па пытаннях еўрапейскай палітыкі, фінансавання і павышэння якасці адукацыі дарослых, даследавання адукацыі і прафесійнай падрыхтоўкі ў турмах і інш.

Факусіроўка на канцэпцыі навучання на працягу жыцця ўплывае таксама на змены ў праграмах падтрымкі. Ужо ў 2004 г. Еўракамісія прапанавала замяніць шэраг спецыялізаваных праграм, скіраваных на адукацыю дарослых, вышэйшую школу, прафесійную адукацыю і г. д., адной праграмай пад назвай «Навучанне на працягу жыцця». Такім чынам, была зроблена спроба стварыць адзіную рамачную праграму падтрымкі для навучання ва ўсіх узростах (ад дзяцінства да сталага веку) і ва ўсіх сферах жыцця (ад працоўнага месца да грамадзянскай супольнасці). Гэты падыход захаваўся таксама ў межах актуальнай праграмы Erasmus +.

Крытыка як спроба сбалансаванага падыходу. Дасягненне пэўных поспехаў у распрацоўцы агульнаеўрапейскай палітыкі адукацыі дарослых, на думку

П. Размунсена, павінна разглядацца ў шырокім кантэксце эвалюцыі ЕС і яго інстытутаў. Так, напрыклад, знакаміты нямецкі філосаф Ю. Хабермас на працягу доўгага часу падтрымліваў развіццё моцнай еўрапейскай супольнасці, але заўсёды адзначаў, што такая супольнасць павінна будавацца на падставе інтэграцыі грамадзянскай супольнасці і публічнай сферы. У сваіх апошніх працах ён падкрэсліваў, што ЕС фактычна стварае элітарны праект, у межах якога маўкліва акцэптацыя насельніцтвам асобных краін забяспечваецца абяцанкамі эканамічнага росту, пры тым што існуючы эканамічны крызіс высвятляе ўсё больш драматычны разрыў у эканамічным развіцці краін-членаў [6].

У крызіснай сітуацыі адукацыя дарослых як з'ява «агульнай карысці» можа і павінна стаць інструментам сацыяльнай справядлівасці. Яна павінна быць замацаваная ў якасці палітычнага прыярытэту і стаць рэальна дасягальнай для большасці грамадзян дзеля развіцця як культурных і дэмакратычных кампетэнцый, так і ўменняў, прыдатных на працоўным месцы [5, с. 17–18]. Тым больш што ў доўгатэрміновай перспектыве такі падыход дазволіць не толькі вырашыць сацыяльныя праблемы, але і значна паўплывае на макраэканамічнае развіццё. Так, згодна з даследаваннем Еўрапейскага цэнтра па развіцці прафесійнай адукацыі здольнасць да інавацый і тэмпы эканамічнага росту ў значна большай ступені звязаны з адукацыяй дарослых, чым з першым узроўнем вышэйшай адукацыі [7, с. 9].

Спіс літаратуры

1. EAEA statement on adult education in times of crisis [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/eaea-statements/2014_eaea-statement_adult-education-in-times-of-crisis.pdf.
2. The Survey of Adult Skills (PIAAC): Implications for education and training policies in Europe. Executive summary [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oecd.org/site/piaac/PIAAC%20EU%20Analysis%2008%2010%2013%20-%20WEB%20version.pdf>.
3. Council of the European Union (CEU). (2000). Presidency conclusions. Lisbon: the Council of the European Union. Brussels: The European Council [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm/.
4. Pépin, L. The history of European cooperation in education and training / L. Pépin. – Brussels: EU Publications Office, 2006.
5. Rasmussen, P. Adult Learning Policy in the European Commission in / P. Rasmussen // Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives / M. Milana, J. Holford (Eds.). – Rotterdam/Boston/Taipei: Sense publishers, 2014. – S. 17–35.
6. Habermas, J. Im Sog der Technokratie. Kleine Politische Schriften XII. In the wake of technocracy / J. Habermas // Small Political writings XII. – Berlin: Suhrkamp, 2013.
7. Developing the adult learning sector // Financing the adult learning sector. – Berlin, 2012. – Lot. 2.

¹ Напрыклад, у 2012 г. гэтая лічба складала 9 %, і толькі пяць краін здолелі дасягнуць пастаўленай мэты.

Дополнительное образование взрослых и высшее образование: пути взаимодействия

Л. А. Тригубова, директор, кандидат педагогических наук,
ИПКиПК Минского государственного лингвистического университета

Непрерывность образования рассматривается в психолого-педагогической литературе как непрекращающееся развитие человека через призму прохождения последовательных этапов, каждый из которых создает предпосылки для перехода на более высокий уровень развития, транслируя новую профессионально значимую информацию и приращение новых знаний, навыков и умений. Основное высшее образование и дополнительное образование взрослых являются составными элементами непрерывного образования специалиста в течение его профессиональной жизни. При этом на период получения высшего образования отводится 5–7 лет, а профессионально расти специалисту необходимо последующие 30–35 лет.

В Институте повышения квалификации и переподготовки кадров МГЛУ реализуются четыре из двенадцати образовательных программ дополнительного образования взрослых, определяемых Кодексом Республики Беларусь об образовании: повышение квалификации, переподготовка, стажировка руководящих работников и специалистов с высшим образованием и обучающие курсы. Основными категориями слушателей являются учителя и преподаватели иностранных языков, руководящие работники и специалисты, повышающие квалификацию по иностранному языку или получающие новую квалификацию.

Сложившееся взаимодействие высшего и дополнительного образования в МГЛУ обосновано и логично: дополнительное образование продолжает высшее образование и дополняет его. Тесная взаимосвязь основного и дополнительного образования обусловлена в первую очередь тем, что ИПКиПК является структурным подразделением университета, а следовательно, организационно основывается на высшем образовании, его кадровом и научном потенциале, материально-технической базе. В связи с расширением масштабов деятельности ИПКиПК ежегодно к реализации образовательных программ привлекается более ста ведущих специалистов университета.

Можно с уверенностью констатировать взаимное влияние основного и дополнительного языкового образования в МГЛУ. Гибкость, присущая дополнительному образованию, позволяет оперативно реагировать на возникающий общественный запрос. В ИПКиПК ежегодно разрабатываются новые образовательные программы повышения квалификации для учителей и преподавателей, учитывающие реальные потребности слушателей. Тесному организационному взаи-

модействию основного высшего и дополнительного образования в нашем университете способствует и тот факт, что директор ИПКиПК является членом Совета университета, членом стратегической комиссии университета, других важнейших формирований, а в Совет ИПКиПК для координации действий входят представители факультетов и кафедр университета.

Для более глубокого понимания особенностей реализации дополнительного языкового образования в МГЛУ рассмотрим выполняемые им функции.

Функция дополнения и продолжения в системе дополнительного образования исходит из ее прямого назначения – продолжать профессиональный рост и развитие специалиста после полученного высшего образования.

Функция компенсации предполагает обеспечение специалистов информацией и формирование умений, которые не были получены ими в процессе получения базового профессионального образования. Например, для педагогических кадров это информация о современных технологиях обучения иностранным языкам и овладение ими для реализации в учебных условиях, для специалистов других сфер – умение применять иностранный язык в профессиональной деятельности. Для тех педагогических кадров, кто, возможно, не получил достаточного лингвистического образования, особенно актуальной является компенсаторная функция.

Функция восстановления состоит в воспроизводстве тех знаний и умений, которые забыты или утрачены в процессе профессиональной деятельности. Это особенно заметно, когда по ряду причин активное владение иностранным языком «теряется». Известно, что практические навыки владения языком имеют тенденцию утрачиваться с годами при недостаточно активном и регулярном их использовании.

Функция коррекции предполагает исправление и даже ломку устоявшихся стереотипов в профессиональной деятельности, в первую очередь учителей и преподавателей иностранных языков. Особенно ярко это проявляется у преподавателей со стажем, когда сложившийся авторитарный стиль или традиционные приемы обучения сталкиваются с современными требованиями коммуникативного обучения и повышения субъектного статуса обучающихся.

Функция консультирования позволяет педагогическим кадрам сверять свои педагогические наблюдения и методические находки с передовой университетской методической наукой и практикой, а специалисты раз-

личных отраслей могут получить консультацию по подготовке деловой корреспонденции или презентаций о своих организациях.

Функция обратной связи предполагает выявление и систематизацию потребностей в дополнительном образовании и его содержании, что способствует изменениям, происходящим по заказу дополнительного образования в системе высшего образования, что, в свою очередь, является движущей силой его развития.

Функция ориентации на практику повышает значимость полученного дополнительного образования, так как отвечает на актуальные запросы реальной практической деятельности, а функция трансформации означает реализацию научных достижений высшего образования в практику их применения на последующем этапе.

Функция формирования и реализации автономии участников дополнительного образования гарантирует наряду с официально предлагаемыми формами длительный и устойчивый мотив к самообразованию, рефлексии, а также формирование мотива продолжать учиться в течение всей профессиональной жизни. Дополнительное образование становится также проводником инновационных идей и технологий, учитывает и строится на имеющемся профессиональном опыте его участников, реализуя функцию распространения передовых идей и опыта в широкую образовательную практику, другие виды профессиональной деятельности.

Основной в дополнительном образовании является функция опережения. Так как большая часть информации очень быстро устаревает, знания действующих специалистов зачастую отражают то состояние языкового образования, которое было современно во время получения ими высшего образования. Дополнительное образование проектирует предстоящий опыт профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде и формирует условия для создания инициатив, новых технологий, их апробации и внедрения в практическую деятельность.

Таким образом, реализуя названные и другие функции, дополнительное языковое образование призвано выполнять социальный заказ на высококвалифицированных специалистов, способных активно использовать иностранные языки в своей профессиональной деятельности, в том числе для подготовки специалистов к межкультурной коммуникации и поднятия международного авторитета нашей страны.

Происходящие в последнее время изменения в дополнительном языковом образовании требуют критического переосмысления его организации и практики, определения ряда противоречий и их разрешения. Определение и систематизация проблем и противоречий, проявляющихся в этой области, играют исключительно важную методологическую роль в глубоком понимании нашей деятельности.

Так, на основании мониторинга качества дополнительного образования в ИПКиПК, а также личного опыта и многолетней работы автора по обучению

взрослых иностранному языку выявлены следующие противоречия:

- между необходимостью подхода к дополнительному образованию с позиций перспективных потребностей профессиональной сферы и подходом, ориентированным на текущие нужды специалистов;
- между условиями, в которых проходила подготовка специалистов, и новой социально-экономической и образовательной ситуацией;
- между условиями, в которых осуществляется дополнительное языковое образование, и условиями, в которых специалисты будут использовать полученные знания;
- между быстро устаревающей нормативной базой и необходимостью внесения изменений, отражающих и опережающих современные тенденции в дополнительном образовании;
- между необходимостью интеграции органов и учреждений образования, занимающихся дополнительным образованием, и пока еще их ведомственной разобщенностью;
- между необходимостью организации широких теоретических разработок по проблеме дополнительного образования и ее фактической разработанностью;
- между необходимостью учета психолого-педагогических особенностей работы со взрослыми и часто традиционным воздействием на них по аналогии со студентами;
- между провозглашением приоритета дополнительного образования и ограничением условий его получения;
- между сложностью работы преподавателей со взрослой аудиторией и пока еще недостаточным общественным признанием их труда.

Ряд противоречий проявляется на уровне конкретных участников образовательного процесса:

- между целями, потребностями обучающихся и направивших их организаций;
- между возрастающими образовательными потребностями слушателей и ограниченными временными возможностями в их удовлетворении;
- между объемом и сложностью нового знания и зачастую ограниченными возрастными возможностями его усвоения;
- между высокой мотивацией в освоении нового знания и неумением рационально и эффективно учиться;
- между потребностями и ожиданиями специалистов и реальной эффективностью образовательных программ дополнительного образования взрослых.

Приведенные выше и другие противоречия, с одной стороны, представляют собой объективное столкновение возникающих в реальной жизни противоположных тенденций, с другой – отражаются в представлениях и действиях субъектов, участвующих в дополнительном образовании.

Одним из условий качественной высокопрофессиональной организации дополнительного образо-

вания является наличие специалистов, владеющих технологиями образования взрослых. При отсутствии системы специальной подготовки преподавателей-андрагогов ИПКиПК самостоятельно организует обучение преподавателей особенностям работы со взрослой аудиторией. Научно-исследовательская работа трех кафедр, входящих в состав ИПКиПК, посвящена изучению особенностей обучения взрослых иностранным языкам.

Среди важнейших профессиональных качеств преподавателя, работающего со взрослыми, кроме высокопрофессионального владения иностранным языком и современными технологиями его преподавания, следует отметить умение сплотить коллектив учебной группы, знание и учет интересов, потребностей слушателей, поддержание их учебной мотивации. Исключительно важна способность преподавателя помочь каждому раскрыться, победить свою неуверенность и добиться желаемого результата.

Основным в работе со взрослыми слушателями является формирование активности и личной ответственности обучающихся за результаты своего учебного труда, умений рационально учиться. Умения и стратегии самостоятельного изучения иностранного языка представляются ключевыми. В конечном итоге преподаватель не обучает, а лишь помогает учиться, создавая при этом необходимые мотивационные условия. Важнейшим условием эффективного обучения является признание, изучение и учет различных индивидуальных учебных стилей овладения иностранным языком.

Так как же определить, правильно ли выбраны профессиональная позиция и образовательная стратегия преподавателя? Показателями эффективности обучения взрослых могут быть открытость и доверие аудитории к преподавателю, высокая степень включенности слушателей в работу, приятная психологическая атмосфера на занятии, желание прислушаться к мнению преподавателя, свободное высказывание собственной позиции, искреннее обращение слушателей за советом друг к другу и преподавателю, удовлетворенность результатами обучения на индивидуальном и групповом уровне, а также желание слушателей продолжать взаимные контакты и изучение иностранного языка в рамках образовательных программ более высокого уровня.

Собственный опыт преподавания, анализ мнений слушателей позволяет сделать вывод о типе и образе успешного преподавателя, работающего со взрослыми. Это человек, у которого на первом месте стоит обучающийся и его индивидуальность, для которого творческий поиск решения проблемы важнее устоявшихся правил и стереотипов. Это человек понимающий, гибкий, терпеливый, с хорошим чувством юмора, изобретательный и творческий. Ему присущи огромное желание поделиться своими знаниями и опытом, владение множеством приемов, как сделать это увлекательно и эффективно, и, что очень важно, умение мотивировать слушателя приобретать новые

знания, планировать свою учебную деятельность и самостоятельно себя оценивать.

Таким образом, дополнительное образование представляет собой более гибкую систему, позволяющую оперативно реагировать на запросы потребителя, предлагая специалистам разнообразные по содержанию и форме образовательные программы. Особое внимание в нем уделяется развитию стратегий и приемов автономности и самообразования, дифференциации обучения, развитию рефлексии.

Образовательные программы дополнительного образования становятся своеобразными площадками, на которых практики осваивают новые технологии, а вузовские ученые находят заказчиков для внедрения своих научных разработок.

Преподаватели университета, участвующие в реализации образовательных программ, имеют возможность лучше узнать, что думают об эффективности овладения иностранными языками во время получения основного высшего образования специалисты, работающие в различных сферах, и могут учесть реальные потребности в преподавании своих учебных дисциплин.

Дополнительное образование выполняет внешнюю функцию университета, способствуя повышению его авторитета в стране и улучшению имиджа, что, в свою очередь, оказывает определенное профориентационное влияние на выбор будущих абитуриентов.

Дополнительное языковое образование взрослых в МГЛУ переживает новый этап своего развития, позитивно изменяет темпы и расширяет направления своей деятельности, стремясь соответствовать требованиям социально-экономической и образовательной ситуации в стране. Меняется отношение к дополнительному образованию со стороны педагогических кадров, руководящих работников и специалистов, различных организаций и общества в целом. Оно начинает рассматриваться в качестве ведущего образовательного направления, по отношению к которому первоначально полученное языковое образование понимается как его основное условие и предпосылка. Повышается интерес ученых и практиков к исследованию проблем взаимовлияния и взаимозависимости основного и дополнительного образования. И хотя необходимость изменений осознается иногда медленнее, чем хотелось бы организаторам и участникам дополнительного образования, наметившиеся положительные сдвиги позволяют надеяться на достижение им качественно нового статуса и роли.

Системе дополнительного образования сейчас как никогда нужны научный поиск, творчество, инициатива и самоотверженность организаторов и участников, их готовность постоянно учиться и вести за собой своих взрослых учеников. Обретая свою стратегию, данный вид образовательной деятельности действительно становится опережающим фактором развития образования в целом, формируя в обществе культ и авторитет учения в течение всей жизни как гарантии обеспечения устойчивого развития современного общества.

Актуальные вопросы развития сферы дополнительного образования взрослых

О. В. Рудь, директор, кандидат социологических наук,
Образовательный и кадровый центр «Новое завтра»

В ближайшие 10 лет около 80 % используемых сегодня технологий устареет, а 80 % работников будут иметь неактуальное образование. Билл Гейтс, один из самых богатых людей в мире, одну из глав в своей книге «Дорога в будущее» назвал «Образование – лучшее вложение денег». Именно вложения в свое образование являются самыми беспроигрышными инвестициями для людей любого возраста и уровня дохода.

В Европе и США уже давно дополнительное образование является более важным для дальнейшей карьеры, чем основное формальное образование. По результатам исследования рынка неформального образования, проведенного в 2010 г. представительствам DVV international в Беларуси, именно профессиональные и языковые курсы являются наиболее популярным форматом дополнительного образования взрослых.

К сожалению, расходы государства на дополнительное образование взрослых являются минимальными в сравнении с другими видами образования (не более 1,1 % от общих расходов на данную сферу в целом). Также наблюдается тенденция уменьшения расходов населения на услуги образования (с 2009 г. – на 35 % от общего объема расходов). В то же время по данным социологических исследований каждый пятый житель Беларуси хотел бы вложить имеющиеся у него свободные деньги в образование, еще 14 % – в приобретение новых профессиональных знаний для смены места работы.

В современном мире информация очень быстро обновляется, постоянно требуются новые навыки для работы с новейшим оборудованием, появляются новые профессии. Обостряется конкуренция на рынке труда.

Современная экономика требует обновления знаний на протяжении всей жизни. В противном случае работник просто становится неконкурентоспособным на рынке труда и проигрывает более многопрофильным специалистам, обладающим всеми современными навыками в той или иной профессии или даже в нескольких. Особенно актуальной эта тенденция становится в периоды экономических кризисов. Специалисты ведущих кадровых агентств сейчас отмечают значительный рост требований к персоналу, введение системы аттестации и оценки квалификации персонала, замены неэффективных сотрудников на более эффективных.

Еще с советских времен сложился стереотип, что частая смена работы – это показатель наличия каких-либо проблем с квалификацией, во взаимоотношениях с коллективом. Зачастую люди годами терпят низкую

заработную плату, у них отсутствует интерес к работе и специальности. По данным социологических исследований около 20 % работников в Беларуси не имеют никакого интереса к имеющейся у них специальности. Доказано, что отсутствие удовлетворенности в работе влияет и на все другие сферы жизни человека: происходит снижение интереса к культурному развитию, семье и воспитанию детей, ведению здорового образа жизни.

В сфере дополнительного образования взрослых работают почти 400 учреждений образования, а также частные организации и индивидуальные предприниматели. Последним в рамках вступившего в действие Кодекса Республики Беларусь об образовании дано официальное право наравне с учреждениями образования предлагать образовательные услуги.

При современном темпе жизни важно, чтобы дополнительное образование можно было получить быстро, при этом усвоив максимально необходимое количество новых профессиональных знаний. Основной недостаток системы академического образования – это длительность обучения, большой объем теоретических знаний и минимум практических навыков, что затрудняет профессиональную адаптацию. Немаловажным фактором является и стоимость обучения.

В настоящее время существуют десятки видов обучающих краткосрочных курсов. Они проходят в виде цикла лекториев, семинаров, практикумов и основной своей целью имеют практическую ориентацию получаемых знаний. Организации, предоставляющие подобного рода курсы, имеют право самостоятельно определять их тематику и продолжительность.

Десятки тысяч людей ежегодно проходят обучение на подобного рода курсах (как в частных, так и в государственных центрах), меняют после этого свою жизнь в лучшую сторону, добиваются поставленных целей.

Более 60 % наших слушателей приходят с целью получить самые актуальные и практико-ориентированные профессиональные знания в выбранной ими сфере деятельности. Каждый пятый – усовершенствовать, обновить уже имеющиеся профессиональные знания. Еще 20 % – усовершенствовать свои личностные возможности и способности.

При составлении учебно-программной документации курсов и планировании содержания учитываются реальные требования рынка труда, совместно с преподавателями анализируются должностные инструкции и квалификационные требования соответствующих специальностей. Более 50 % слушателей требуется

помощь в трудоустройстве после окончания курсов, с ними работает отдельный специалист, владеющий самыми актуальными знаниями о рынке труда в Беларуси. Слушатели обучающих курсов востребованы среди работодателей, кроме того, такие центры постоянно получают заявки от различных организаций с просьбой предоставить своих слушателей для прохождения практики и дальнейшего трудоустройства.

Основная аудитория подобных курсов – женщины в возрасте от 18 до 40 лет. Многие из них на момент обучения не работали или имели большой перерыв в трудовом стаже. По данным государственной статистики женщины – это одна из наиболее уязвимых на рынке труда групп населения (их чаще всего увольняют или сокращают в периоды кризисов).

Большой процент молодежи среди слушателей подобных курсов также обусловлен их меньшей конкурентоспособностью на рынке труда, желанием найти подработку в период получения основного образования.

Немало среди наших слушателей и людей предпенсионного и пенсионного возраста. Сейчас уже нет такого стереотипа, что после 40 учиться «поздно и стыдно».

Подобного рода частные образовательные центры возникли еще в 1990-е гг., а некоторые работают более 10 лет. В год через такие частные центры проходят десятки тысяч человек. Это говорит о том, что услуги

таких центров действительно востребованы. Причем не только населением, но и организациями, не менее 40 % из которых – государственные, и даже министерства и ведомства, несмотря на то, что эти центры не имеют права выдавать свидетельства государственного образца и не присваивают профессии и разряды.

Причина востребованности подобного рода курсов в том, что качество современного формального образования и его актуальность для современных экономики и общества снижаются. В данном случае под качеством образования понимается не соответствие образовательным стандартам, а то, чем действительно должно измеряться качество образования – возможностью его применения на практике и ролью в социально-экономическом развитии всего общества. Сегодня мы ощущаем кризис формального образования при постоянном увеличении его стоимости.

Для создания в Беларуси эффективной системы дополнительного образования взрослых очень важно изучать потребности населения и учитывать имеющийся прогрессивный и даже в чем-то инновационный опыт неформальной системы образования. Представители частных образовательных компаний готовы к совместным проектам и реализации деятельности с учетом интересов как государства, так и общества в целом.

О роли законодательства в устойчивом развитии учреждений образования, реализующих образовательные программы дополнительного образования взрослых

Ю. Н. Колесник, директор, кандидат технических наук доцент,
ИПКиП Гомельского государственного технического университета имени П. О. Сухого

Интенсивные преобразования в общественном и экономическом развитии страны требуют оперативного реагирования на запросы реального сектора. В этих условиях стабильной работе и устойчивому развитию учреждений образования, реализующих образовательные программы дополнительного образования взрослых, могут способствовать некоторые законодательные решения, связанные, в частности, с взаимодействием на всех уровнях управления, планированием и реализацией образовательного процесса, доступностью образования.

В последние годы законодательство системы образования развивается быстрыми темпами, и это положительно сказывается на развитии учреждений образования, реализующих образовательные программы дополнительного образования взрослых. Немаловажную роль в этом сыграл принятый в 2011 г. Кодекс Республики Беларусь об образовании [1], ко-

торый на законодательном уровне существенно расширил понятие «дополнительное образование взрослых», включающее 12 образовательных программ.

Типизация учебных планов по специальностям переподготовки также активизировала открытие новых специальностей в учреждениях образования, а введение образовательных стандартов Республики Беларусь по специальностям переподготовки сделало образовательный процесс более системным и повысило статус дипломов о переподготовке.

Открытость образовательных стандартов способствует доступности и пониманию сущности программ переподготовки для любых категорий граждан и работодателей. Это соответствует концепции образования для устойчивого развития, в которой система дополнительного образования взрослых играет ключевую роль.

В то же время в целях устойчивого развития учреждений образования, реализующих образова-

тельные программы дополнительного образования взрослых, следует развивать информационные образовательные технологии, технологии дистанционного образования, расширять рынки образовательных услуг, распространять образование в районах и сельской местности. Немаловажное значение имеют также академические обмены, участие в международных проектах.

Устойчивое развитие дополнительного образования взрослых возможно только при согласованности действий на всех уровнях управления: учреждений образования, профессиональных сообществ, предприятий и организаций реального сектора, органов государственной власти.

Так, в Гомельском государственном техническом университете имени П. О. Сухого образовательные программы дополнительного образования взрослых реализуются в Институте повышения квалификации и переподготовки.

Реализация образовательных программ дополнительного образования взрослых в ИПКиП осуществляется при тесном взаимодействии с предприятиями и организациями Гомельского региона, органами государственной власти, в том числе с отделами, управлениями и отраслевыми комитетами Гомельского облисполкома, горисполкома.

В результате согласованной работы за последние восемь лет в ИПКиП ГГТУ имени П. О. Сухого было

открыто 16 специальностей переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование (рис. 1). Благодаря этому среднегодовой контингент слушателей увеличился почти в девять раз (рис. 2).

Высокие темпы модернизации технологических процессов производств, развитие новых сфер деятельности, малого бизнеса и предпринимательства, активизация международного партнерства требуют оперативной подготовки соответствующих кадров.

Для устойчивого развития системы дополнительного образования взрослых нашей страны крайне актуальными становятся вопросы дальнейшего совершенствования законодательства.

Рассматривая законодательные, нормативно-правовые акты, которыми руководствуются учреждения образования при реализации образовательных программ дополнительного образования взрослых, можно отметить более 100 документов.

Среди основных можно выделить Кодекс Республики Беларусь об образовании [1], Постановление об отдельных вопросах дополнительного образования взрослых [2], Положение об учреждении дополнительного образования взрослых [3], Положение об учреждении высшего образования [4], Инструкции об общих требованиях к учебным планам [5], Правила проведения аттестации слушателей [6], Инструкцию о порядке переподготовки студентов старших курсов



Рис. 1. Динамика специальностей переподготовки ИПКиП ГГТУ имени П. О. Сухого

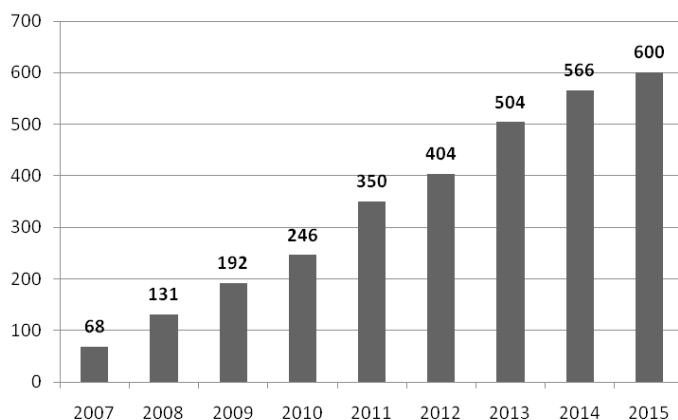


Рис. 2. Динамика среднегодового контингента слушателей ИПКиП ГГТУ имени П. О. Сухого

вузов [7] и др. Много вопросов вызывают некоторые положения постановления «О предоставлении основного отпуска продолжительностью более 24 календарных дней» [8].

При рассмотрении вопросов развития законодательства в контексте устойчивого развития необходимо учитывать, что условия реализации образовательных программ дополнительного образования взрослых значительно отличаются от условий реализации образовательных программ высшего образования.

Это прежде всего более оперативная работа подменяющиеся запросы реального сектора, постоянное взаимодействие с предприятиями, организациями, органами государственной власти, высокая значимость самостоятельной работы слушателей и самообразования, требования к профессиональному уровню преподавательского состава, особенно для обучения руководителей и специалистов.

Также следует обратить внимание на короткие сроки реализации и инновационность образовательных программ дополнительного образования взрослых, когда учебные занятия проходят в форматах тренингов и мастер-классов, семинаров, круглых столов и тематических дискуссий, решения кейсов и краш-тестов. При этом должны быть развиты компетенции, основанные на требованиях работодателя, реальных управленческих навыках, способностях решать проблемы.

В системе дополнительного образования взрослых практически нет инерционности как в части контингента, так и в части учебно-программного и методического обеспечения образовательного процесса, которое требует оперативных пересмотров, изменений, дополнений. Оно в принципе должно быть инновационным, основанным на атласе будущих профессий. Последнее справедливо и для материально-технической базы учреждений.

Таким образом, для стабильной работы и устойчивого развития учреждениям, реализующим образовательные программы дополнительного образования взрослых, крайне необходимо работать оперативно и быть мобильными. В этой связи целесообразно обратить внимание на ряд вопросов из практики применения законодательства при реализации образовательных программ дополнительного образования взрослых (таблица 1).

Так, в соответствии с [3; 4] при среднегодовом плановом контингенте слушателей свыше 100 человек создается факультет повышения квалификации и переподготовки. ИПКиП создается при контингенте не менее 150 человек. Здесь могут быть проблемы у образовательных структур, которые специализируются только на реализации краткосрочных образовательных программ повышения квалификации. В некоторых случаях среднегодовой контингент в 150 слушателей может быть достигнут при повышении квалификации более чем 7000 слушателей в год.

Стоит выделить проблему создания кафедры, реализующей образовательные программы дополнительного образования взрослых.

Проблемы возникают при планировании и распределении учебной нагрузки в соответствии с требованиями к установленному объему часов учебной нагрузки на ставку.

Например, в ИПКиП ГГТУ имени П. О. Сухого образовательный процесс ведется более чем по 300 дисциплинам в соответствии с учебными планами 14 специальностей переподготовки. Эти специальности относятся к пяти разным профилям и девяти направлениям образования.

Учитывая, что динамика контингента сложно предсказуема, наборы слушателей могут быть нестабильными, и при этом открываются новые специальности, учебная нагрузка ППС является неустойчивой. Поэтому долгосрочную работу штатных преподавателей, работающих на постоянной основе, гарантировать сложно.

Следует обратить внимание на порядок формирования штата административно-управленческого и учебно-вспомогательного персонала, профессорско-преподавательского состава, обслуживающего персонала.

В настоящее время четко не определены правила и нормативы для формирования штата сотрудников учреждений образования, реализующих образовательные программы дополнительного образования взрослых.

Практика показывает, что передача ряда ключевых функций, например, учебно-методической части, бухгалтерии, планово-экономическому отделу и прочим структурам вуза может значительно замедлить принятие стратегических решений непосредственно в структурных подразделениях, реализующих образовательные программы дополнительного образования взрослых. Это препятствует оперативной реализации образовательного процесса и организационному развитию.

Иногда это связано с занятостью работников по основному виду деятельности вуза. Как следствие, задачи институтов (факультетов) повышения квалификации и переподготовки для них становятся второстепенными, решаются по остаточному принципу. В итоге значительно усложняются процессы заключения договоров как с заказчиками образовательных услуг, так и с преподавателями на выполнение педагогической работы, сложно решаются вопросы маркетинга, мотивации персонала, оплаты труда и др., замедляются процессы, связанные с закупками и укреплением материально-технической базы, разработкой расписаний учебных занятий, созданием комфортных условий, соответствующих статусу слушателей, и т. п.

В целях устойчивого развития деятельность крупных структурных подразделений УВО, реализующих образовательные программы дополнительного об-

разования взрослых, целесообразно организовывать по принципам линейной организационной структуры управления как мобильной системы со своим штатом административно-управленческого и учебно-вспомогательного персонала, экономистами и бухгалтерией, методистами, лаборантами, специалистами и т. п.

Решению этой и других задач может способствовать создание Положения о структурном подразделении вуза, реализующем образовательные программы дополнительного образования взрослых (института и факультета повышения квалификации и переподготовки).

Таблица 1

Вопросы и предложения для совершенствования законодательства

№	НПА	Рассматриваемое положение (раздел, статья, пункт)	Вопросы из практики применения	Предложения для совершенствования
I. Управление учреждением образования (подразделением учреждения образования)				
1	[4]	13.3. Основным условием создания кафедры является наличие в штатном расписании не менее пяти штатных единиц педагогических работников из числа ППС. При этом не менее трех штатных единиц должно быть занято работниками из числа ППС, имеющими ученое звание или ученую степень, в том числе один из них – ученое звание профессора или ученую степень доктора наук	Сложно обеспечить необходимый объем учебной нагрузки на ставку, так как состав дисциплин может быть значительным и нестабильным, а объемы часов по дисциплинам и сроки их изучения малы	Кафедра, реализующая образовательные программы дополнительного образования взрослых, создается при наличии не менее 5 сотрудников из числа ППС, 2 из которых штатные и с учеными степенями (званиями)
2	[9]	1.1. Нормативы численности работников, относящихся к категориям руководителей, специалистов, других служащих, учреждений высшего образования, финансируемых за счет средств республиканского бюджета, согласно Приложению 1	Нормативы для формирования штата сотрудников должны быть выше, чем при реализации образовательных программ высшего образования. Отсутствие права самостоятельно принимать решения замедляет организационное развитие	Предусмотреть возможность институтам и факультетам повышения квалификации и переподготовки вузов самостоятельно определять структуру и штаты персонала, их функции и обязанности с учетом специфики и объема выполняемых работ
II. Организация (реализация) образовательного процесса				
3	[7]	2. Для целей настоящей Инструкции под студентами старших курсов высших учебных заведений понимаются студенты очной формы обучения двух последних курсов и обучающиеся в магистратуре высших учебных заведений	Зачисление на переподготовку студентов заочной формы получения образования не предусмотрено, но будет способствовать повышению профессионального уровня, в том числе и по специальности основного высшего образования	Под студентами старших курсов высших учебных заведений понимаются студенты двух последних курсов и обучающиеся в магистратуре высших учебных заведений
4	[12]	Приложения 40, 41 (образцы дипломов о переподготовке на уровне высшего образования)	Дипломы о переподготовке с отличием не предусмотрены, высокая успеваемость дополнительно не стимулируется	Предусмотреть дипломы о переподготовке «с отличием», разработать требования к их получению
5	[1]	Ст. 49 п. 1. Лицам, осваивающим содержание образовательных программ... переподготовки руководящих работников и специалистов..., предоставляются следующие отпуска: 1.1. академический; 1.2. по уходу за ребенком до достижения им возраста трех лет; 1.3. для прохождения военной службы.	Предоставляя академические и иные длительные отпуска лицам, осваивающим содержание образовательной программы переподготовки руководящих работников и специалистов, сложно гарантировать их дальнейшее восстановление для получения образования, так как специальности могут быть невостребованными по истечении отпусков	Не обязывать учреждения образования предоставлять отпуска лицам, осваивающим содержание образовательной программы переподготовки руководящих работников и специалистов
6	[5]	Инструкции об общих требованиях к учебным планам, учебным программам, учебно-тематическим планам	Установленные формы учебно-программной документации не конкретизируют распределение учебных занятий для их проведения дистанционно.	Разработать методические рекомендации по организации образовательного процесса, планированию учебной работы ППС, разработке

№	НПА	Рассматриваемое положение (раздел, статья, пункт)	Вопросы из практики применения	Предложения для совершенствования
			Возникают вопросы планирования учебной нагрузки и стимулирования ППС	и применению учебно-программной документации, предусматривающей дистанционную форму обучения слушателей
7	[10]	Коды специальностей высшего образования, позволяющие претендовать на переподготовку по специальности	Ограничения на зачисление учитывают только полученные специальности высшего образования. Профессиональный уровень специалистов (стаж, полученные ими специальности переподготовки по другим специальностям) не позволяют претендовать на переподготовку	Предусмотреть возможность зачисления на основании квалификационного экзамена. Включить в коды специальностей, позволяющих претендовать на переподготовку, коды специальностей переподготовки руководящих работников и специалистов
8	[11]	Утвердить: типовую форму договора о повышении квалификации руководящего работника (специалиста) на платной основе.	Договора на повышение квалификации по заказам организаций с учреждением образования (Исполнителем), предприятием, организацией (Плательщиком) и гражданами (Слушателями) готовить и заключать трудоемко в связи со значительным их количеством.	Заключать договор, предусматривающий список группы слушателей
III. Планирование учебной работы ППС				
9	[4], [5]	П.13.1. Численность ППС должна быть обеспечена на 25 % выше норм, установленных для УВО при осуществлении подготовки специалистов аналогичного профиля. Численность ППС, имеющего ученую степень и (или) ученое звание, – не менее 20 % от общей численности ППС	Расчетный объем часов учебной нагрузки на ставку, особенно при малых группах, может значительно превышать нагрузку ППС по вузу. При значительном количестве различных дисциплин преимущественно требуется привлечение преподавателей-практиков узкой специализации, которые не имеют ученые степени и звания	Численность ППС определяется исходя из соотношения общего объема часов учебной нагрузки и количества учебных часов на одну ставку. Количество учебных часов на ставку может быть установлено на 25 % ниже, чем по вузу. Доля учебной нагрузки ППС с учеными степенями (званиями) должна составлять не менее 20 % от общей нагрузки ППС
10	[13]	2. Учебно-методическая работа – без дополнительной оплаты	Учебно-методическое и учебно-программное обеспечение образовательного процесса должно быть инновационным, что требует частых пересмотров, дополнений, изменений. Сложно мотивировать преподавателей, особенно работающих на условиях почасовой оплаты труда	Разработать нормы времени, предусматривающие оплачиваемую учебно-программную, учебно-методическую работу в системе дополнительного образования взрослых
11	[8]	Приложение 1. Перечень организаций и должностей педагогических работников, продолжительность основного отпуска которых составляет более 24 календарных дней	Отличия в продолжительности отпусков не стимулируют работу ППС вузов (основной отпуск – 56 дней) в структурных подразделениях вузов и учреждениях образования, реализующих образовательные программы дополнительного образования взрослых (основной отпуск – 24 дня)	Предусмотреть равные продолжительности основных трудовых отпусков

В части организации (реализации) образовательного процесса заслуживают также внимания актуальные задачи применения информационных образовательных технологий, внедрения дистанционного обучения.

Необходимо конкретизировать структуру часов учебных занятий в учебно-программной документации, разработать методические рекомендации по организации образовательного процесса, разработке учебно-программной документации, планированию учебной работы преподавателей.

Развитие возможностей для реализации образовательных программ дистанционно будет способствовать выходу на новые рынки образовательных услуг, оперативности распространения знаний, доступности получения образования.

Доступности освоения образовательных программ переподготовки и повышения квалификации руководящих работников и специалистов может способствовать оперативное признание документов об образовании (дипломов) граждан иностранных государств. Также необходим дифференцированный подход к лицам, специальности которых не позволяют претендовать на переподготовку в соответствии с [10], предоставление студентам вузов заочной формы получения образования права на переподготовку по специальности.

Повышению профессионального уровня, в том числе и по специальности основного высшего образования, эффективному трудоустройству будет способствовать предоставление возможности переподготовки студентам старших курсов всех форм получения высшего образования. Например, знание современных информационных технологий студентами энергетических специальностей позволит им решать прикладные задачи автоматизации в энергетике, а знание иностранных языков – эксплуатировать и обслуживать современное импортное оборудование, не прибегая к помощи переводчиков.

Иногда возникают вопросы, связанные с планированием учебной работы и мотивацией преподавателей. В частности, сложно мотивировать учебно-методическую работу преподавателей без дополнительной оплаты [13], особенно работающих на условиях почасовой оплаты труда. Следует разработать нормативы времени, предусматривающие оплачиваемую учебно-программную, учебно-методическую работу в системе дополнительного образования взрослых.

Нельзя оставить без внимания и отличия в продолжительности трудовых отпусков [8], которые не стимулируют работу ППС вузов (основной отпуск – 56 дней) в структурных подразделениях вузов и учреждениях образования, реализующих образовательные программы дополнительного образования взрослых (основной отпуск – 24 дня).

Таким образом, законодательство играет ключевую роль в устойчивом развитии учреждений образования, реализующих образовательные программы дополнительного образования взрослых. Учитывая важность

проблем трудоустройства и оперативной подготовки кадров под меняющиеся запросы реального сектора экономики, следует активизировать работу по созданию региональных образовательных систем дополнительного образования взрослых, а при решении вопросов дальнейшего совершенствования законодательства учитывать мнение всех заинтересованных сторон: учреждений образования, органов государственного управления, работодателей и профессиональных сообществ, граждан.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобрен Советом Республики 22 дек. 2010 г.
2. Об отдельных вопросах дополнительного образования взрослых: постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 15 июля 2011 г. № 954.
3. Об утверждении Положения об учреждении дополнительного образования взрослых: постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 28 июля 2011 г. № 198.
4. Об утверждении Положения об учреждении высшего образования: постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 1 августа 2012 г. № 93.
5. Инструкции об общих требованиях к учебным планам, учебным программам, учебно-тематическим планам, на основании которых осуществляется повышение квалификации и переподготовка руководителей и специалистов, о порядке их разработки и утверждения, утвержденные постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 9 ноября 2009 г. № 70.
6. Об утверждении Правил проведения аттестации слушателей, стажеров при освоении образовательных программ дополнительного образования взрослых: постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 24 дек. 2013 г. № 135.
7. Об утверждении Инструкции о порядке переподготовки студентов старших курсов высших учебных заведений: постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 14 нояб. 2005 г. № 95.
8. О предоставлении основного отпуска продолжительностью более 24 календарных дней: постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 24 янв. 2008 г. № 100.
9. О типовых штатах и нормативах численности отдельных категорий учреждений высшего образования: постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 10 июля 2013 г. № 43.
10. Общегосударственный классификатор Республики Беларусь ОКРБ 011-2009 «Специальности и квалификации».
11. Об утверждении типовых форм договоров в сфере образования: постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 21 июля 2011 г. № 99.
12. О документах об образовании, приложениях к ним, золотой, серебряной медалях и документах об обучении: постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 27 июля 2011 г. № 194.
13. Об утверждении примерных норм времени для расчета объема учебной работы и основных видов учебно-методической, научно-исследовательской и других работ, выполняемых профессорско-преподавательским составом высших учебных заведений: приказ М-ва образования Респ. Беларусь от 24 нояб. 1999 г. № 699.

Противоречия в применении нормативных правовых документов в системе дополнительного образования взрослых

С. И. Невдах, заместитель директора по учебной работе,
кандидат педагогических наук доцент,
ИПКиПК Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

Решение проблемы подготовки специалистов в системе дополнительного образования взрослых связано с разработкой научно обоснованных стратегий, согласно которым для данной системы необходимо выявление интеграционных процессов, позволяющих не только адаптировать образовательную среду к условиям подготовки, индивидуальным особенностям, запросам и интересам обучающихся, но и обеспечить свободу выбора и вариативность образования, сформировать стремление к самообразованию, умения и навыки самостоятельной работы, а также содержащих множество прикладных возможностей, связанных с решением задач развития личности.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании дополнительное образование взрослых рассматривается как «вид дополнительного образования, направленный на профессиональное развитие слушателя, стажера и удовлетворение их познавательных потребностей». Подготовка педагогов в системе дополнительного образования взрослых осуществляется в процессе реализации образовательных программ переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование.

Популярность педагогических специальностей в системе дополнительного образования взрослых объясняется в первую очередь изменениями, происходящими на ступенях дошкольного и общего среднего образования. Появление групп и классов интегрированного обучения и воспитания обусловило необходимость подготовки педагогов к работе в новых условиях и, как следствие, разработку новых образовательных программ: «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании», «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» и т. д. Увеличение количества детей, имеющих особенности психофизического развития, в частности различные нарушения речи, актуализировало поток поступающих на специальность «Логопедия». Причем многие из слушателей не имели изначально педагогического образования.

В 2011 г. с введением образовательных стандартов в системе дополнительного образования взрослых была осуществлена попытка ввести ограничения на «входе», т. е. на многие специальности могли поступать только лица, имеющие высшее педагогическое образование. Тем не менее есть образовательные программы, обеспечивающие получение педагогической квалификации, где обучаться могут все желающие

(«Педагогическая деятельность специалистов», с присвоением квалификации «Преподаватель»; «Психология», с присвоением квалификации «Психолог. Преподаватель психологии» и др.). К тому же для педагогов, особенно работающих в сельской местности, получение дополнительной квалификации является одним из способов расширения спектра педагогической деятельности и, как следствие, улучшения материального благосостояния.

Однако некоторые противоречия, имеющиеся в законодательстве, обуславливают необходимость пересмотра отдельных документов:

1. Прием студентов старших курсов учреждений высшего образования очной формы обучения для освоения образовательных программ переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование, с одной стороны, является нарушением норм, установленных статьей 242 Кодекса Республики Беларусь об образовании и пунктами 23.2 и 25 «Положения об учреждении дополнительного образования взрослых», утвержденного постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 28.07.2011 № 198. С другой стороны, освоение образовательных программ переподготовки студентами старших курсов может осуществляться согласно «Инструкции о порядке переподготовки студентов старших курсов высших учебных заведений», утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 14.11.2005 № 95.

2. Согласно «Положению о гарантиях работникам, направляемым нанимателем на профессиональную подготовку, переподготовку, повышение квалификации и стажировку», утвержденному постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 24.01.2008 № 101, «за работниками сохраняется средняя заработная плата. Работникам, направленным в другой населенный пункт, нанимателем осуществляется выплата суточных до 60 календарных дней в течение каждого учебного года пропорционально продолжительности обучения. Учебный год составляет 12 месяцев с даты начала обучения». Если продолжительность обучения согласно типовому учебному плану 22, 23,5 месяца, то на местах у слушателей возникают вопросы с оплатой командировочных расходов, так как второй год обучения составляет менее 12 месяцев.

3. Заполнение дипломов о переподготовке и приложений к ним, свидетельств о повышении квалификации осуществляется в соответствии с «Инструкцией о порядке заполнения документов об образовании,

приложений к ним, документов об обучении, учета и выдачи документов об образовании, приложений к ним, золотой, серебряной медалей, документов об обучении», утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 27.07.2011 № 194, а образцы заполнения имеются в инструкции, утвержденной приказом Министра образования Республики Беларусь от 01.02.1994 № 28. Кроме того, в приложении 13 представлен образец выписки из зачетно-экзаменационной ведомости, где необходимо указать название практики, что не соответствует пункту 23 «Инструкции об общих требованиях к учебным планам, учебным программам, учебно-тематическим планам, на основании которых осуществляется повышение квалификации и переподготовка руководителей и специалистов, о порядке их разработки и утверждения», утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 09.11.2009 № 70, согласно которому компонентом учебного плана переподготовки является стажировка.

4. К методическому обеспечению учебных дисциплин образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования взрослых нет конкретных требований. В отдельных случаях разработчики руководствуются требованиями, предъявляемыми к методическому обеспечению дисциплин I ступени высшего образования. Желательно было бы определить порядок разработки, утверждения, пересмотра методического обеспечения в системе дополнительного образования взрослых.

5. При составлении графика учебного процесса переподготовки не представляется возможным отразить совмещение аудиторных занятий и самостоятельной работы слушателей, т. е. выполнить в полном объеме пункты 20 и 46 «Инструкции об общих требованиях к учебным планам, учебным программам, учебно-тематическим планам, на основании которых осуществляется повышение квалификации и переподготовка руководителей и специалистов, о порядке их разработки и утверждения», утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 09.11.2009 № 70.

6. В системе дополнительного образования взрослых отсутствуют документы, определяющие объем работы, количество специальностей, групп, слушателей, закрепленных за одним методистом.

В целях оптимального функционирования учреждений системы дополнительного образования взрослых целесообразным является создание единого нормативного правового документа, который бы включал разделы, регламентирующие организационно-методические, финансовые и другие вопросы дополнительного образования взрослых. В утверждаемых инструкциях следует больше уделять внимания четкому регламентированию деятельности как учреждения дополнительного образования взрослых, так и его структурных подразделений. Это позволит снять некоторые противоречия и недоразумения в процессе аттестации, аккредитации и др.

Опыт организации андрагогического обучения в Академии последипломного образования

Т. А. Лопатик, зав. кафедрой педагогики и менеджмента образования, доктор педагогических наук профессор, Академия последипломного образования

Образование взрослых в современном социуме является важнейшим условием профессионального и творческого развития личности, обеспечивающим эффективность функционирования субъекта деятельности в динамично изменяющихся обстоятельствах. Непрерывное обновление профессиональных знаний в любой деятельности планируется как на основе самосовершенствования, так и в условиях обучения в системе дополнительного образования взрослых.

М. Hayden [3] отмечает, что взрослые обучающиеся:

- являются автономными и самонаправляемыми, им необходимо предоставлять свободу в выборе направления развития;
- обладают аккумулированным жизненным опытом и знаниями, которые им необходимо связывать с новым знанием;

- являются ориентированными на достижение преследуемых целей и решение актуальных проблем, стремясь знать, как и в чем приобретаемое новое знание может помочь им в достижении целей и решении проблем;

- являются ориентированными на релевантность и стремятся понимать основания обучения чему-либо;

- являются практичными, фокусируясь на тех аспектах изучаемого, которые наиболее полезны для них, обладают установленной ценностью, соответствующей сформировавшимся представлениям и мнению;

- требуют учета индивидуальных и возрастных различий.

На наш взгляд, к основным проблемам андрагогической организации процесса обучения в системе дополнительного образования взрослых в Республике Беларусь можно отнести:

- конфликт между андрагогическим характером обучения и учебными планами и программами, разработанными в основном на педагогических принципах;

- изменение соотношения между основным и дополнительным образованием в сторону увеличения значимости последнего;

- временной лимит, которым располагает слушатель, поскольку процесс обучения, как правило, совмещен с выполнением ряда социальных обязанностей;

- сокращение сроков обучения (уменьшение периода обучения с двухнедельного до недельного);

- высокую степень ответственности обучающихся за результаты обучения и др.

В Академии последипломного образования идет процесс активного поиска эффективных форм организации обучения, цель которого заключается не только в совершенствовании профессиональной компетентности, но и в удовлетворении индивидуализированных образовательных потребностей слушателей.

Удовлетворение индивидуального образовательного запроса обучающихся стало возможным благодаря реализации различных форм организации обучения педагогических работников в системе дополнительного образования взрослых, в числе которых:

- смешанное обучение (blended learning) как сочетание очной и дистанционной форм обучения;

- стажировка на основе разработки индивидуальных образовательных программ обучения для обучающихся с учетом психологических, социальных, когнитивных особенностей, индивидуальных образовательных потребностей.

Смешанное обучение, в основе которого лежит сочетание преимуществ дистанционной и традиционной (очной) форм обучения, является одной из инновационных форм организации обучения в системе дополнительного образования взрослых. К преимуществам дистанционного обучения относят гибкость, индивидуализацию, интерактивность, адаптивность как возможность организации учебного процесса для обучающихся с разными возможностями и запросами и др., а к достоинствам очной формы обучения причисляют эмоциональную составляющую личного общения, спонтанность в образовании цепочек ассоциативных идей и открытий. Сочетание преимуществ дистанционного и очного обучения позволяет создать в образовательном процессе условия для реализации динамичного гибкого индивидуализированного обучения [1].

Образовательные программы повышения квалификации, реализующиеся на основе принципов смешанного обучения в АПО, предназначены для комплексной психолого-педагогической и информационно-технологической подготовки слушателей к профессиональной деятельности в системе дополнительного образования взрослых. В первую очередь

смешанное обучение внедряется в образовательный процесс повышения квалификации менеджерского корпуса системы общего среднего образования, а также профессорско-преподавательского состава региональных институтов развития образования.

Образовательный процесс повышения квалификации в условиях смешанного обучения осуществляется дистанционно в течение четырех недель и традиционно (с очным присутствием обучающихся в условиях процесса обучения) в течение недели. Причем реализация очной формы обучения в рамках отдельного повышения квалификации планируется двояко: как в начале обучения (предваряя дистанционное обучение), так и в конце (завершая процесс обучения). В образовательном процессе используются различные формы проведения учебных занятий: дистанционная форма проведения обучения в системе Moodle; лекционно-семинарская (очная) с включением элементов интерактивных методик, учебно-деловых игр, тренингов, дискуссий. В качестве итоговой аттестации предлагаются защита реферативных исследований слушателей, подготовка которых была начата в период дистанционного обучения (вариант, когда занятия в очной форме проходят на завершающем этапе обучения), и зачетная аттестация, осуществляемая дистанционно на основе совокупного выполнения слушателем контрольных работ в процессе обучения.

Стажировка представляет образовательную программу дополнительного образования взрослых, обеспечивающую освоение руководящими работниками и специалистами новых методов, технологий и элементов профессиональной деятельности, которая может осуществляться как в очной, так и в заочной форме получения образования и предусматривает самостоятельную работу, индивидуальный учет и контроль выполненной работы, а также индивидуальные консультации.

В период получения образования при освоении содержания образовательной программы стажировки обучающийся может принять участие в конференциях, семинарах и других мероприятиях, проводимых академией.

Текущая аттестация в процессе стажировки не предусмотрена, а итоговая проводится в форме защиты отчета обучающихся о результатах стажировки.

Содержание образовательных программ стажировки детерминировано интенсивным развитием образования взрослых на основе внедрения современных образовательных технологий, учитывающих особенности взрослых обучающихся, а также характер их профессиональной деятельности. Их реализация предусматривает создание условий для повышения уровня владения организационно-управленческими и андрагогическими компетенциями организаторов образовательных процессов в системе дополнительного образования взрослых и разрабатывается с учетом современных представлений в области андрагогики, теоретико-методологических подходов и актуальных направлений организации

образования взрослых, а также положений нормативных и правовых актов в области дополнительного образования взрослых [2].

Список литературы

1. Кондакова, М. Л. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности / М. Л. Кондакова, Е. В. Латыпова // Вестник Образования. – 29 мая, 2013.

2. Положение о реализации образовательной программы стажировки руководящих работников и специалистов образования. – Минск: АПО, 2013. – 20 с.

3. Hayden, M. Professional Development of Educators: the international Education Context [Electronic resource] / M. Hayden // The SAGE Handbook of Research in international Education. – 2007. – Mode of access: http://sage-ereference.com/hdbk_researchintledu/Article_n20.html.

Концепция модульной подготовки андрагогов

Е. Л. Касьяник, проректор по учебной работе, кандидат психологических наук, Республиканский институт профессионального образования

Демографическая ситуация в Республике Беларусь характеризуется низким приростом населения, что объясняется невысоким уровнем рождаемости, приводящим к сокращению численности населения, увеличению уровня стареющего населения и, как следствие, старению трудовых ресурсов. Возрастает нагрузка на систему образования взрослых как на один из основных источников высококвалифицированных кадров.

В республике сложилась практика реализации образовательных программ дополнительного образования взрослых в учреждениях профессионального образования. При этом наблюдается устойчивая тенденция увеличения как количества учреждений (в 2014 г. 80 % учреждений профессионального образования реализуют образовательные программы дополнительного образования взрослых), так и количества слушателей, освоивших данные образовательные программы (более 28 тыс. взрослых в 2014 г.). Аналогичная тенденция характерна также и для обучающихся на производстве и в учреждениях дополнительного образования взрослых.

Большое количество теоретического материала, связанного с областью непрерывного образования, в частности с образованием взрослых и его различными аспектами развития, накопили гуманитарные науки. Некоторые конкретные вопросы становились предметом социологических, правовых, психолого-педагогических и философских исследований.

В науке накоплен большой теоретический потенциал в области непрерывного и дополнительного образования взрослых (А. А. Вербицкий, С. Г. Вершловский, Н. Е. Воробьев, Б. С. Гершунский, В. В. Горшкова и др.), появляется все больше исследований по разным аспектам дополнительного образования взрослых. Авторы изучают зарубежный опыт образования взрослых (В. И. Байденко, Н. Е. Воробьев, С. И. Змеев, А. М. Митина, О. В. Топоркова и др.), раскрывают специфику андрагогики как науки об обучении взрослых и формулируют основные требования к подготовке андрагога (Т. А. Василькова,

С. Г. Вершловский, В. В. Горшкова, М. Т. Громкова, С. И. Змеев и др.), определяют основные компетенции преподавателя, в том числе дополнительного образования взрослых (В. И. Байденко, В. И. Воротилов, И. А. Зимняя, Н. А. Морозова, В. В. Сериков и др.), раскрывают специфику последиplomного профессионального образования и требования к преподавателю, работающему в данной области (А. А. Вербицкий, В. В. Горшкова, М. Т. Громкова, А. И. Жук, Г. Л. Ильин и др.).

Несмотря на актуальность исследований, проблема подготовки педагогических кадров не решена в полной мере.

За рубежом исследования в области образования взрослых ведутся по нескольким направлениям. Так, создание программ и учебных материалов для обучения взрослых было основной задачей исследований Р. Г. Бэгнела, А. Б. Нокса, Ф. Рейса. Задача индивидуализации обучения взрослых решалась в работах С. Брукфилда, Д. Савичевича, А. Тафа. Деятельностные особенности личности взрослых, участвующих в обучении, изучали Р. Гросс, С. О. Хаул. Вопросы условий успешного обучения взрослых исследовались Р. Пирсом, Г. К. Хансейкером. Д. Брандиджт и Д. Макеракер разработали подходы к преодолению проблемных вопросов сферы непрерывного образования: предложены эмпирические теории обучения взрослых, привязанные к концепту времени. П. Джарвис, К. Роджерс и другие исследователи непрерывное образование рассматривали одновременно как право человека и насущная социальная необходимость любого цивилизованного общества.

В Республике Беларусь исследование дополнительного образования взрослых ведется в нескольких направлениях:

- теоретико-методологические подходы к системе дополнительного образования взрослых (А. И. Жук, Н. Н. Кошель и др.);

- теоретические основы, проблемы и перспективы развития системы непрерывного профессионального образования в мире и в Республике Беларусь (Э. М. Калицкий, Б. В. Иванов, А. Х. Шкляр);

• технологии обучения взрослых (А. И. Жук, Н. Н. Кошель, Е. Н. Карпиевич, Д. И. Губаревич, О. М. Савчик и др.);

• разработка модели подготовки андрагога (Н. Н. Кошель, В. А. Янчук, С. В. Лабода, Г. В. Веремейчик и др.).

Анализ исследований по проблемам образования взрослых показал, что степень разработанности философских, психологических, методологических, технологических и интегрирующих их педагогических аспектов проблемы образования взрослых не соответствует объективной потребности образовательной практики и требует новых научных разработок.

С целью определения востребованности подготовки андрагогов, формирования андрагогической компетентности у соответствующих специалистов Республиканским институтом профессионального образования было проведено анкетирование лиц, осуществляющих обучение взрослых. В качестве респондентов выступили педагогические работники институтов повышения квалификации (52 человека); преподаватели (мастера производственного обучения) учреждений профессионального образования (20); лекторы отраслевых учебных центров повышения квалификации (22); работники отделов кадров организаций (30), занимающихся обучением на производстве; тренеры организаций неформального образования (15).

Опрашиваемым было задано 15 вопросов об их профессиональной деятельности и о возникающих в ней затруднениях. В данной статье остановимся на результатах трех вопросов, представляющих для нас наибольший интерес.

Так, 81 % опрошенных отметили, что педагогам для обучения взрослых необходима специальная (дополнительная) подготовка. На вопрос о наличии у них потребности в дополнительных профессиональных знаниях по обучению взрослых 87 % респондентов ответили, что им не хватает соответствующих знаний и навыков. При этом около 50 % опрошиваемых отметили, что при получении высшего образования они изучали соответствующие дисциплины, но знания носят разрозненный характер, что не позволяет их применять в полной мере.

К сожалению, в республике отсутствует система подготовки специалистов для обучения взрослых, что во многом обусловлено и отсутствием соответствующей категории специалистов в Едином квалификационном справочнике должностей служащих. К андрагогам мы можем отнести, например, педагогических работников учреждений образования взрослых, учреждений профессионального образования, сектора неформального образования, специалистов на производстве, библиотекарей, социальных работников, специалистов пенитенциарных учреждений и т. д.

При разработке подходов к проектированию содержания подготовки андрагогов можно выделить следующие трудности:

- многообразие специалистов, обучающих взрослых;
- многообразие профессиональных функций, определяемых должностными обязанностями;

• отсутствие системы подготовки специалистов в Республике Беларусь;

- отсутствие общепринятой концепции андрагога;
- риск «невостребованности» переподготовки.

На основе анализа затруднений нами была разработана концепция модульной образовательной программы переподготовки по специальности «Образование взрослых» с присвоением квалификации «Андрогог».

В основу модели подготовки андрагогов был положен модульный подход в построении образовательных программ, позволяющий сделать образовательную программу гибкой, ориентированной на опыт и потребности как обучающихся, так и потенциальных работодателей.

Под учебным модулем мы понимаем совокупность всех видов учебной работы, необходимых для формирования определенной компетенции или группы родственных компетенций, а также относительно самостоятельную (логически завершенную) часть учебного плана, обеспечивающую формирование определенной компетенции или группы компетенций. Он обладает тремя основными характеристиками – законченностью, самостоятельностью и комплексностью.

Учебные модули не являются рядоположенными как в содержательном плане, так и в порядке их освоения. Предлагаем использовать следующую классификацию учебных модулей по признаку содержания:

- основные – формируют профессиональные компетенции выпускника, готовность к выполнению основных трудовых функций;
- базовые – являются базой (основой) для изучения основных модулей;
- элективные (специализированные) – направлены на формирование компетенций, необходимых отдельным целевым группам, а также на развитие и расширение компетенций, полученных в рамках основных модулей. Являются выбором учреждения образования, региона и/или обучающихся и составляют 30 % учебных часов;
- модули переносимых навыков – практика, дипломное, курсовое проектирование и т. д.

По критерию «порядок освоения» можно выделить следующие группы учебных модулей:

- учебные модули, изучаемые обязательно и последовательно в соотношении с основными учебными модулями;
- основные учебные модули с асинхронным и нелинейным принципом изучения;
- учебные модули, изучаемые по выбору в пределах кредитов-часов.

При определении содержания образовательной программы мы учитывали следующие принципы [1]:

1. *Ориентированность на компетентность*, т. е. на «результат», на формируемые компетентности в каждом учебном модуле. Освоение одного модуля позволяет сформировать одну компетентность (спо-

способность выполнять обобщенную трудовую функцию).

2. *Ориентированность на действие.* Образовательная программа предусматривает соединение теории и практики. Научные теоретические данные формируют основу и представляют собой важную предпосылку для их практического применения, анализа и развития с целью достижения их осознанного использования. Необходимым условием реализации программы является связь этапов получения теоретических знаний с этапами их практического использования и рефлексии.

3. *Ориентированность на участников.* Данный принцип является центральным в образовании взрослых. При реализации образовательной программы ее содержание и методы адаптируются к условиям и потребностям участников, заказчиков кадров, что возможно при введении в программу элективных модулей, которые предполагают свободный выбор в соответствии с местными особенностями и потребностями целевой группы.

4. *Устойчивость обучения.* Обучение взрослых должно повышать способность обучающихся к эффективному обучению, а его результаты являться основой для дальнейшего развития взрослого. Задача образования взрослых – сформировать профессиональную компетентность, помочь слушателям в развитии способности анализировать собственный процесс познания и познакомить их с инструментами и приемами, необходимыми для содействия процессу их самоорганизованного обучения.

Определение содержания учебных модулей осуществлялось на основе компетентностного подхода. Был проведен анализ государственного социального заказа, требований рынка труда, требований

личности к образованию. Функциональный анализ деятельности специалистов, занимающихся образованием взрослых, позволил выделить основные и элективные учебные модули и определить их содержание. В разработанном образовательном стандарте образовательной программы переподготовки по специальности «Образование взрослых» выделены следующие группы учебных модулей и определено их содержание:

1. *Базовые учебные модули:* «Социокультурные основы образования взрослых», «Психолого-педагогические основы обучения взрослых», «Управление коммуникацией».

2. *Основные учебные модули:* «Планирование, организация и оценивание в обучении взрослых», «Технологии обучения взрослых», «Проектирование образовательных программ дополнительного образования взрослых».

3. *Элективные учебные модули:* «Консультирование», «Электронное обучение», «Управление персоналом», «Образовательный маркетинг» и др.

Таким образом, представленная концепция модульной программы переподготовки по специальности «Образование взрослых» требует практической апробации и дальнейшего развития. Доработки требуют также вопросы внедрения кредитно-зачетных единиц, сертификации квалификации и отдельных компетенций, полученных формальным, неформальным и информальным путем.

Список литературы

1. Латтке, С. Учебная программа Curriculum globALE. DVV international [Электронный ресурс] / С. Латтке, К. Попович, Й. Вайкерт. – Режим доступа: <http://www.dvv-international.de/materialien/curriculum-globale>.

Дополнительное образование взрослых: возможные направления, формы и механизмы межсекторного взаимодействия

Д. В. Карпиевич, председатель совета, кандидат исторических наук,
Ассоциация дополнительного образования и просвещения

Сфера дополнительного образования взрослых в нашей стране на сегодняшний день представлена разными провайдерами со своими целями, интересами и отличиями в подходах, принципах и способах организации деятельности. Разность провайдеров заключается не только в юридической форме собственности и их правовом статусе, но и в тех рамочных условиях, которые определяют возможности организации и осуществления ими деятельности по предоставлению образовательных услуг юридическим лицам и гражданам. Рассмотрим их более подробно.

Учреждения образования. Эту группу представляют учреждения образования и учреждения дополнительного образования. Их деятельность в основном направлена на повышение квалификации и переподготовку руководящих работников и специалистов, а также рабочих и служащих. На сегодняшний день повышение квалификации и переподготовку кадров обеспечивает 391 учреждение образования [1]. Эти учреждения различные по статусу, ведомственной принадлежности, формам собственности. Ежегодно в них проходит повышение квалификации, стажировку, профессиональную подготовку, пере-

подготовку, курсы целевого назначения более 530 тыс. человек по 5 тыс. специальностей и профессий. Со вступлением в действие Кодекса Республики Беларусь об образовании учреждения образования стали выходить за рамки повышения квалификации и переподготовки.

Государственные учреждения социальной сферы и сферы культуры. Данную группу составляют учреждения социальной сферы и сферы культуры – территориальные центры социального обслуживания населения (ТЦСОН), библиотеки, музеи, дома культуры и т. д. Для них обучающая деятельность не является основной. Однако в последнее время они активно стали предлагать различные обучающие программы для взрослых, особенно в регионах. Например, ТЦСОН наряду с негосударственными некоммерческими организациями развили новый сегмент образования взрослых – обучающие программы для людей пожилого возраста.

Негосударственные некоммерческие организации. В эту группу входят общественные объединения, фонды, негосударственные учреждения, ассоциации, профсоюзы, религиозные организации и т. п. База данных портала www.ngo.by в категории «образование, просвещение, воспитание» содержит 435 негосударственных некоммерческих организаций [2]. В образовательной деятельности этой группы провайдеров принимает участие 1,2 % населения страны в возрасте 14 лет и старше [3, с. 38].

Несмотря на немногочисленность провайдеров и небольшое вовлечение жителей страны в обучающие программы негосударственных некоммерческих организаций, именно этот сегмент дополнительно образования во многом задает моду и находится в авангарде разных процессов развития как сферы дополнительного образования взрослых, так и образования в целом [4, с. 63].

В своей обучающей деятельности негосударственные некоммерческие организации фокусируются на развитии личности, социальных и гражданских компетентностей, ориентированы на самые разнообразные целевые группы и реализуются во многих сферах. Им свойственна проектная форма как основной вид организации деятельности. Это обуславливает практико-ориентированность обучающих программ, выстраивание их на принципах компетентностного подхода.

Образовательная деятельность негосударственных некоммерческих организаций способствует также развитию определенных сфер и направлений. Яркий пример тому – сельский туризм. Еще несколько лет назад про этот вид деятельности в нашей стране знала небольшая группа людей, а занимались им несколько энтузиастов. Сегодня сельский туризм регламентируется законодательством, и в нем заняты сотни сельских жителей, которые приобрели знания, навыки, умения благодаря участию в многочисленных семинарах, круглых столах, стажировках, организованных и проведенных некоммерческими организациями.

Именно негосударственными организациями активно используются инновационные для нашей образовательной практики подходы, направления, методы и формы обучения. Это и многочисленные методы активного обучения (интерактивные, ролевые и деловые игры, case-study, симуляции и т. п.), и образовательные технологии (open space, мастерская будущего, «равный обучает равного» и т. п.). При этом представители некоммерческих организаций активно делятся своими наработками, что позволяет использовать получаемый опыт и представителям других организаций и учреждений, в том числе из системы формального образования [5, с. 21].

Коммерческие организации. В этот сегмент провайдеров образования входит сеть образовательных и консалтинговых организаций, частных учебных центров и индивидуальных предпринимателей.

Коммерческие провайдеры образования действуют автономно. Они находятся в условиях конкуренции не только друг с другом, но и со многими профильными государственными учреждениями повышения квалификации и различными центрами дополнительного образования при государственных структурах, стремятся максимально идти «за клиентом» и создавать образовательные продукты, которые были бы востребованы на рынке образовательных услуг. Коммерческие структуры в большей степени ориентированы на конъюнктуру спроса, следуют моде и запросам клиентов.

Как правило, коммерческие провайдеры образования работают с двумя целевыми группами:

- персоналом, менеджерами и сотрудниками организаций различных форм собственности, в основном частных компаний (т. е. собственно бизнес-образование, которое включает в себя также корпоративное обучение; данное направление условно можно отнести к неформальному образованию);
- гражданами, преимущественно городскими жителями (для них предусмотрены различные программы, направленные на удовлетворение профессиональных и личностных запросов потребителей образовательных услуг).

Наиболее популярными и востребованными формами краткосрочных образовательных программ в коммерческом секторе продолжают оставаться тренинги и бизнес-семинары. Лидируют тренинги по продажам, коммуникации, командообразованию и семинары, направленные на повышение эффективности бизнес-процессов, разработку и оптимизацию маркетинговой стратегии предприятий, управление финансовыми потоками и человеческими ресурсами, овладение новыми технологиями и способами ведения бизнеса [6].

Активно развивается сегмент коммерческих образовательных программ для граждан. Среди наиболее популярных – языковые курсы коммерческих школ по изучению иностранных языков, в основном сосредоточенные в столице и в нескольких крупных городах. Многие из них демонстрируют устойчивый рост клиентов и начинают экспансию в регионы, открывая свои филиалы в областных центрах. Также популярны курсы по освое-

нию различных прикладных компьютерных программ, веб-дизайна, электронных систем обработки данных и бухгалтерского учета. Устойчивым спросом пользуется обучение прикладным профессиям и узким специализациям, востребованным на рынке: парикмахер, визажист, массажист, строительные и отделочные специальности в формате «интенсивного обучения». Данную нишу активно осваивают частные учебные центры, которые в основном расположены в столице и иногда имеют свои филиалы в областных городах. Они позиционируют себя как центры профессионального обучения для широких слоев граждан и предлагают обширный пакет образовательных курсов и программ.

Можно констатировать, что за прошедшие два десятилетия произошел отказ от государственной монополии образования взрослых и наблюдается переход к многополярной системе, основанной на балансе интересов государства, различных социальных групп и индивидуума [7, с. 42]. При этом Беларусь сегодня испытывает на себе влияние большинства тенденций, определяющих и стимулирующих развитие образования на протяжении всей жизни. Однако следует признать, что общественная полезность, роль и возможности дополнительного образования, особенно негосударственных провайдеров образования, в решении социально-экономических проблем, повышении качества жизни по-прежнему в полной мере не осознаны ни государством, ни обществом.

Возможными направлениями и формами сотрудничества развития дополнительного образования взрослых могли бы быть следующие:

1. *Формирование спроса на обучающие услуги и программы среди взрослых.* Даже в столице, не говоря уже о других регионах, осведомленность населения о наличии услуг неформального образования остается достаточно низкой. Программы неформального и особенно гражданского образования нуждаются в более активном продвижении. Существует потенциал для использования современных рекламных и информационных технологий для продвижения неформального образования в публичном пространстве, в том числе и через социальные сети. Фактически речь идет о формировании культуры в сфере образования на протяжении всей жизни.

2. *Продвижение услуг дополнительного образования не только в столице и крупных городах, но и в регионах, особенно в сельской местности,* где практически отсутствует институциональная инфраструктура для обеспечения доступа к образовательным услугам различных групп населения. Минимальные возможности в лучшем случае существуют там, где хоть как-либо активность проявляют учреждения социальной сферы или культуры, а также общественные организации. Коммерческие структуры, к сожалению, не заинтересованы идти в регионы. Данный пробел могло бы восполнить государство, обеспечив поддержку, в том числе и финансовую, созданию региональных и локальных центров образования взрослых на базе уже существующих организаций-провайдеров, а так-

же созданию новых, причем плюралистичность форм и разнообразие такого рода структур можно было бы, на наш взгляд, только приветствовать. При этом можно интегрировать как опыт европейских стран дальнего зарубежья, так и наших ближайших соседей.

3. *Создание благоприятных рамочных условий для деятельности провайдеров дополнительного образования вне зависимости от форм собственности.* На данном этапе провайдеры образования действуют в сложных рамочных условиях: необходимость регистрации финансовых ресурсов, поступивших из-за рубежа (и чаще всего образовательные проекты некоммерческих организаций не регистрируются), невозможность проведения обучающих программ на платной основе (для общественных организаций), отсутствие льгот и преференций в налогообложении для организаций различных форм собственности, работающих в сфере образования взрослых, и т. д.

4. *Обеспечение государственной и общественной поддержки научных исследований в сфере дополнительного образования взрослых.* На сегодняшний день в Беларуси практически отсутствуют примеры исследований сферы образования взрослых. Можно назвать несколько статей аналитического и рефлексивного характера, которые лишь отражают отдельные аспекты целого ряда актуальных проблем, но не претендуют на масштабность и всеобъемность разработки данной тематики.

Список литературы

1. Дополнительное образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.gov.by/main.aspx?guid=6121>.
2. База грамадскіх арганізацый [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://www.ngo.by/database/ngo/>.
3. Состояние гражданского образования в Республике Беларусь: аналитический документ [Электронный ресурс] / В. Жураковский [и др.]. – Минск, 2013. – С. 38. – Режим доступа: oecf.by/sites/default/files.pdf.
4. Карпиевич, Д. Неформальное образование Беларуси: из опыта деятельности негосударственных некоммерческих организаций [Электронный ресурс] / Д. Карпиевич // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 11 междунар. конф. 2-й этап. – Минск: Изд-во «МИУ», 2013. – Вып. 11, ч. III. – С. 61–65. – Режим доступа: media.miu.by/files.pdf.
5. Запрудскі, М. Выкарыстанне вопыту неформальнай адукацыі як умова павышэння якасці дадатковай адукацыі педагагічных кадраў [Электронны рэсурс] / М. Запрудскі // Адукатар. – 2009. – № 2. – С. 21–23. – Рэжым доступу: http://adukatar.net/wp-content/uploads/2010/01/Pages_21-23.pdf.
6. Никулина, Ю. Дополнительное образование взрослых: готова ли система образования ответить на новый запрос общества? [Электронный ресурс] / Ю. Никулина, Н. Рябова // Адукатар. – 2011. – № 1(19), ч. 2. – С. 14–28. – Режим доступа: adukatar.net/chasopis-adukatar-19-2011.
7. Лабода, С. Неформальное образование в Беларуси: провайдеры, ключевые тенденции и перспективы для будущего / С. Лабода // Неформальное образование для региональных демократических трансформаций. Исследование [Электронный ресурс] / под общ. ред. Д. Карпиевича, Г. Усатенко. – Киев: Фонд «Европа XXI», 2012. – С. 38–59. – Режим доступа: adukatar.net/wp-content/uploads/2012/12/book-final.pdf.

Народный социальный университет как пример межведомственного взаимодействия учреждений, организаций в области неформального и дополнительного образования взрослых

Т. А. Старинская, Территориальный Центр социального обслуживания
населения Первомайского района г. Витебска

Народный социальный университет (НСУ), созданный на базе государственного учреждения «Территориальный Центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска», работает на благотворительной основе. Цель его создания – помочь взрослым людям любого возраста получить знания и умения, о которых они, возможно, мечтали с самого детства. НСУ – это развитие кругозора, повышение общего культурного уровня человека, создание условий для формирования активной жизненной позиции взрослых людей. Сюда идут не только за исполнением детской мечты. Здесь помогут приобрести знания, позволяющие совершенствоваться в любой профессии, организуют досуг, займут мысли и руки во время психологического кризиса.

Главный козырь университета – харизматичные преподаватели. В НСУ приглашены состоявшиеся, известные в городе специалисты, приоритет для которых – не получить благодаря преподаванию материальные блага, а отдать знания, опыт, поделиться мастерством.

Проект «Народный социальный университет» появился в прошлом году в связи с участием территориального центра в реализации проекта «Обучающий регион: образование для всех поколений». Центр был координатором по Витебской области. Поработав над этим проектом, координаторы поняли, что взрослое население готово к обучению, готово развиваться всю жизнь. И поставили перед собой цель: придумать что-то такое, что помогло бы реализовать это желание, заинтересовать взрослых, чтобы им захотелось учиться.

Сегодня очень модно неформальное образование для взрослых, включающее в себя различные варианты кружков, курсов, экскурсий, лекций. В Беларуси уже есть подобный опыт. В Бресте, Минске, Гомеле работают институты третьего возраста для пожилых людей. В отличие от нашего университета, они больше направлены на организацию досуга пенсионеров. Мы же изначально были ориентированы не только на пожилых, но и на трудоспособное население. Поэтому нужно было что-то придумать, чтобы объединить все поколения. Мы обратились к истории и вспомнили, что когда-то работали русские народные университеты, которые осуществляли просветительскую деятельность в России. Они и стали образцом для нашего проекта. Мы привлекли к подвижнической деятельности известных в городе людей. Уже сейчас среди пре-

подавателей немало интересных личностей, которые с радостью поддержали идею, в перспективе их станет еще больше.

Процесс обучения в НСУ представлен на сегодняшний день 20 образовательными курсами. Работают курсы журналистики, православия для начинающих, основ компьютерной грамотности, открыт тренажерный зал с элементами пилатеса, начались занятия по исполнительскому мастерству, народным танцам, английского для начинающих, основам католической мысли, витебсковедению, цветоводству. Открыты отделения психологического направления: «Гармония души и тела», «Второе дыхание», «Познай себя», «Мама-школа», «Счастливое супружество». Работают творческие мастерские: кройки и шитья, чудесная кухня, скрапбукинг и др.

Центральной площадкой университета является Территориальный Центр социального обслуживания населения Первомайского района Витебска, а также площадки организаций-партнеров, которые поддержали нас в этом проекте: Витебский колледж искусств, редакция газеты «Витьбичи», Витебская духовная семинария, областной краеведческий музей и др. Есть и такие, с которыми мы сейчас ведем переговоры, чтобы открыть новые курсы. Важно, чтобы в идею поверил руководитель, а яркие люди, стремящиеся отдать свои знания, обязательно найдутся.

Часто задают вопрос: зачем нам это нужно? Задачи территориальных центров – оказание социально-психологической помощи гражданам, попавшим в трудную жизненную ситуацию. Она бывает разной: это и одиночество, и стресс, и депрессия. Образовательный процесс – своего рода психологическая реабилитация, именно в процессе образования происходят самоутверждение, раскрепощение, спасение от одиночества.

В настоящий момент НСУ посещает более 400 слушателей, средний возраст которых – около 45 лет. По итогам курсов выдается сертификат об окончании.

Данный проект является общественной нагрузкой для Центра, но мы сами избрали эту миссию и благодарны за поддержку нашим партнерам. Надеемся, что выполним свою главную задачу – предоставим человеку возможность самому найти себе занятие, дело в соответствии с известной поговоркой: «Надо давать не рыбу, а удочку!»

Всю необходимую информацию вы можете получить на сайте: <http://tcon-help.by>.

Падзея

11–13 декабря 2015 г. в г. Ашхабаде прошла Национальная выставка-ярмарка Республики Беларусь, приуроченная ко Дню нейтралитета Туркменистана.

Накануне выставки состоялся Деловой совет ректоров учреждений высшего образования Туркменистана и Республики Беларусь. Руководители учреждений высшего образования двух стран обсудили ряд организационных вопросов, а также новые направления сотрудничества, среди которых:

- разработка и реализация совместных программ обучения;
- обучение туркменских граждан в учреждениях образования на английском языке;
- дистанционные программы повышения квалификации и переподготовки профессорско-преподавательского состава учреждений образования Туркменистана на базе учреждений образования Республики Беларусь;
- организация совместной деятельности по разработке учебно-методической документации по родственным специальностям высшего образования;
- разработка на условиях согласования учебных планов по специальностям высшего образования Туркменистана и Республики Беларусь совместных образовательных программ, образовательных программ «двойных дипломов»;
- расширение практики обучения граждан Туркменистана на английском языке в учреждениях высшего образования Республики Беларусь;
- организация взаимного обмена студентами для прохождения практики на предприятиях (в организациях) Туркменистана и Республики Беларусь;
- организация взаимного обмена профессорско-преподавательским составом для взаимного участия в образовательном процессе в учреждениях высшего образования Туркменистана и Республики Беларусь (командирование ППС оплачивает направляющая сторона в соответствии с двусторонними межвузовскими соглашениями);
- организация подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей (с использованием дистанционных технологий) учреждений высшего и среднего специального образования.

Туркменская сторона заострила внимание на необходимости дальнейшего углубления сотрудничества в сфере совместной научно-исследовательской деятельности учреждений высшего образования Туркменистана и Республики Беларусь:

- организация в сети Интернет виртуальной площадки для обмена информацией о направлениях научной деятельности учреждений высшего образования Туркменистана и Республики Беларусь для организации совместной деятельности;

- организация обмена научными публикациями;
- организация совместной экспертизы результатов научно-исследовательской деятельности студентов и профессорско-преподавательского состава;
- использование информационно-коммуникационных (дистанционных) технологий в организации и проведении совместной научно-исследовательской деятельности студентов и профессорско-преподавательского состава учреждений образования Туркменистана и Республики Беларусь;
- совместное руководство дипломными работами (проектами) студентов и магистрантов учреждений образования Туркменистана и Республики Беларусь.

«Образовательный квартал» выставки был представлен 20 учреждениями высшего образования Республики Беларусь, Республиканским институтом профессионального образования, Республиканским институтом высшей школы (представлял пять заочных участников).

Экспозицию выставки посетила официальная делегация Республики Беларусь во главе с Президентом А. Г. Лукашенко.

На протяжении работы выставки параллельно с консультированием абитуриентов и заинтересованных лиц на стендах системы образования Республики Беларусь прошли мероприятия (викторины, собеседования и тестирование по русскому языку, презентация университетов, благодарности родителям и т. д.), которые привлекли внимание большого количества как учеников старших классов учреждений образования Туркменистана, так и студентов первых курсов университетов.

Результатом участия учреждений образования Республики Беларусь в Национальной выставке-ярмарке в Туркменистане стали:

- Меморандум Делового совета ректоров учреждений высшего образования Туркменистана и Республики Беларусь;
- переговоры Министра образования Туркменистана Пурли Агамырадова и Первого заместителя Министра образования Республики Беларусь В. А. Богуша по вопросам развития двустороннего сотрудничества;
- переговоры Первого заместителя Министра образования Республики Беларусь В. А. Богуша с представителями Министерства иностранных дел и Министерства внутренних дел Гамбии;
- интервью представителей белорусской делегации (В. А. Богуш, И. В. Титович, В. И. Волосатицков, О. В. Крейнина, представители УВО) средствам массовой информации Туркменистана (телевидение: Türkmenistan, Aşgabat, Mıgas; газеты: «Туркменистан: золотой век», «Нейтральный Туркменистан»);
- достигнуты договоренности об открытии совместных образовательных программ, проведении совместных научных исследований.

Наступило время визуализации информации

В. В. Кузьмич,

доктор технических наук профессор,
Белорусский национальный технический университет

Наше время – это время огромного потока информации. Сейчас ее количество удваивается каждые три года, причем скорость, с которой появляется и обновляется информация, постоянно увеличивается.

По мнению Международного сообщества экспертов в области образовательных технологий New Media Consortium (NMC), лицо образования в ближайшем будущем будут определять шесть компьютерных технологий: визуализация информации, электронные книги, виртуальная реальность, мобильные технологии, сенсорные интерфейсы, открытый контент.

Информационная насыщенность требует специальной подготовки учебного материала. Эффективным способом обработки и компоновки информации является ее «сжатие», т. е. представление в компактном, удобном для использования виде. Представленная в графической форме информация способствует лучшему запоминанию, удобству использования при решении задач, легкости преобразования.

Одним из средств улучшения профессиональной подготовки специалистов считается формирование у них особых умений визуализации информации, данных, знаний, что позволит обеспечить интенсификацию обучения, активизировать учебную и познавательную деятельность, формировать и развивать визуальное мышление, зрительное восприятие, образное представление знаний и учебных действий, обеспечить передачу знаний и распознавание образов, повысить визуальную грамотность и визуальную культуру.

В настоящее время в развитых странах используется более сотни методов визуального структурирования, разработаны таблицы, классифицирующие различные методы визуализации, что обусловлено существенными различиями в природе, особенностями и свойствами знаний различных предметных областей. В ряде стран проводится широкомасштабное внедрение технологий визуализации не только в образование, но и в другие сферы деятельности людей.

Так, в 2007 г. в Швейцарии была создана таблица методов визуализации, содержащая 100 методов визуализации – интеллект-карты, причинно-следственные диаграммы, метафоры, графы, кластеры и др.

В России на русский язык переводится зарубежная литература по визуализации, проводятся эксперименты, в образовательный процесс уже внедрены технологии визуализации с использованием интеллект-карт, логико-смысловых моделей и др.

В Беларуси внедрению технологий визуализации в учебный процесс уделяется недостаточно внимания, что сказывается на качестве образования.

В БНТУ на кафедре «Организация упаковочного производства» проведены предварительные исследования, которые показали, что обучение с использованием технологий визуализации (интеллект-карт, логико-смысловых моделей, причинно-следственных диаграмм, инфографики) в значительной степени способствует формированию мышления, усвоению учебного материала и повышению интеллекта. На базе этих исследований изданы учебное пособие и монография по технологиям визуализации.

Интеллект-карты позволяют анализировать большое количество информации, генерировать новые идеи, запоминать. Многие проблемы, источником которых являются когнитивные затруднения студентов, могут быть решены, если визуализировать процессы мышления. Этот метод является естественным для человеческого мозга и многократно увеличивает его интеллектуальные возможности. Процесс создания интеллект-карты стимулирует творчество, так как в этом процессе активно участвуют и правое, и левое полушария мозга.

Логико-смысловая модель – это многомерно-смысловая, графико-понятийная, опорно-узловая конструкция, которая облегчает перекодирование и запоминание информации. Она отвечает основным требованиям педагогических технологий: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, помогает видеть в обобщенной форме весь предмет (тему, проблему) и каждую часть отдельно.

Причинно-следственная диаграмма позволяет наглядно анализировать взаимосвязи следствий и причин, которые порождают эти следствия или влияют на них. Ценность этого метода состоит в способствовании категоризации и структуризации множества потенциальных причин, а также идентификации наиболее вероятной корневой причины изучаемого следствия.

Одним из трендов современности, возникшим на информационном перегрузе, выступает *инфографика*. Создание визуальной образной инфографики – это не только перевод того, что можно прочитать, в то, что можно посмотреть: инфографика объединяет текстовые и графические элементы для представления информации таким образом, чтобы было проще понять информацию, запомнить ее и использовать.

Таким образом, наступило время вводить в процесс обучения дисциплину «Визуализация информации», подобно тому, как в 80-х гг. XX в. вводили информатику, не имея ни программ, ни учебных пособий, ни компьютеров. Нам необходимо опираться на опыт тех стран, которые уже подтвердили эффективность использования технологий визуализации в учебном процессе, чтобы повысить уровень образования в нашей стране. В свою очередь Министерству образования Республики Беларусь необходимо организовать Международный семинар по вопросу целесообразности введения этой дисциплины в учебных заведениях с участием заинтересованных преподавателей и приглашением ведущих в этой области специалистов зарубежных стран.

Подготовка юридических кадров высшей школы по вопросам информатизации правовой сферы

А. М. Браусов,
начальник управления правовой информатизации,
С. В. Вашкевич,
младший научный сотрудник;
Национальный центр правовой информации
Республики Беларусь

Одним из национальных приоритетов Республики Беларусь является развитие информационного общества (ИО). Его основой выступает информатизация, которая выражается во внедрении и использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в управленческой, экономической, социальной и иных сферах деятельности.

Важной составляющей, обеспечивающей успешность процессов информатизации, является подготовка кадров, способных принять и обеспечить реализацию передовых идей и технологий ИО с учетом специфики конкретного вида деятельности. Для решения этой задачи в образовательный процесс при подготовке специалистов среднего и высшего образования, а также при переподготовке внедряются различные учебные дисциплины (курсы). Их преподавание призвано обеспечить формирование необходимых компетенций по использованию ИКТ в профессиональной деятельности.

Вопросы информатизации правовой сферы государства, правовой информатизации и государственной системы правовой информации Республики Беларусь (ГСПИ) изучаются при подготовке специалистов по юридическим специальностям в рамках образовательных программ высшего образования I и (или) II ступени.

Наиболее системно вопросы информатизации правовой сферы освещаются в рамках учебной дисциплины «Правовая информатика». Ознакомление с отдельными аспектами предполагает изучение дисциплины «Основы информационных технологий в юридической деятельности». Углубленное изучение теоретических и практических проблем осуществляется в рамках отдельных специальных курсов, например, «Государственная система правовой информации и правовой информатизации», как правило, на II ступени высшего образования.

Осознавая важность получения знаний и навыков по обозначенному кругу вопросов в процессе подготовки юридических кадров, в 2010–2011 гг. правительством Республики Беларусь были приняты соответствующие правовые акты, содержащие мероприятия по разработке и внедрению в образовательный про-

цесс (дополнительно к имеющимся учебным курсам) специальных курсов по вопросам ГСПИ и формированию навыков работы с государственными информационно-правовыми ресурсами (ГИПР).

Отдельные мероприятия, исполнителем (соисполнителем) которых является Национальный центр правовой информации Республики Беларусь (НЦПИ), осуществляются в рамках постановления Совета Министров Республики Беларусь от 3 декабря 2010 г. № 1771 «Об утверждении Плана мероприятий по правовому просвещению граждан на 2011–2015 годы», Плана мероприятий по реализации Указа Президента Республики Беларусь от 30 декабря 2010 г. № 712 «О совершенствовании государственной системы правовой информации Республики Беларусь», утвержденного первым заместителем премьер-министра Республики Беларусь В. И. Семашко 28 января 2011 г.

Пунктом 14 Плана мероприятий по правовому просвещению граждан на 2011–2015 годы были предусмотрены в 2011 г. «разработка и внедрение в учебный процесс юридических факультетов учреждений высшего образования программ спецкурсов по основам государственной системы правовой информации и правовой информатизации, позволяющих студентам получить систематизированные знания в области правовой информатизации, функционирования и развития в Республике Беларусь государственной системы правовой информации, а также практические навыки поиска официальной и эталонной правовой информации, работы с государственными информационно-правовыми ресурсами» [1].

Во исполнение указанного пункта НЦПИ была разработана программа спецкурса по основам правовой информатизации и ГСПИ. Также были разработаны предложения по тематике курсовых и дипломных работ для обучающихся в УВО по специальностям 1-24 01 02 «Правоведение», 1-24 01 01 «Международное право», 1-24 01 03 «Экономическое право» и 1-26 02 04 «Документоведение». Предложения в дальнейшем были направлены в УВО, осуществляющие подготовку обучающихся по указанным специальностям.

Пунктом 8 Плана мероприятий по реализации Указа Президента Республики Беларусь от 30 декабря 2010 г. № 712 предусмотрено с 1 сентября 2011 г. включение курса обучения работе с ЭБДПИ в программу обучения и повышения квалификации работников [2].

Ситуация в сфере подготовки специалистов по юридическим специальностям, обладающих системным и должным представлением об информатизации и ее

специфике для права и правовой сферы государства, стала меняться с 1 сентября 2013 г. (2013/2014 учебный год) в связи с переходом с 5-летнего срока получения образования на 4-летний.

В настоящее время подготовка специалистов высшего образования I ступени по вопросам информатизации правовой сферы осуществляется в рамках 5-летнего и 4-летнего сроков обучения с переходом к 2018/2019 учебному году на 4-летний срок подготовки специалистов с высшим образованием.

Следует отметить, что типовые учебные планы как 5-летнего, так и 4-летнего срока получения образования имеют схожую структуру. Учебные дисциплины распределяются между четырьмя циклами (таблица 1), каждый из которых (за исключением цикла дисциплин специализации) имеет обязательный, или государственный (4-летнее образование), и вузовский компонент (компонент УВО при 4-летнем образовании).

Дисциплины «Правовая информатика» и «Основы информационных технологий» не включены новыми образовательными стандартами в государственный компонент второго и третьего циклов типовых планов 4-летнего срока обучения.

Вместе с тем измененные подходы по формированию учебных планов позволяют УВО при разработке учебных планов по специальности (направлению специальности, специализации) 4-летнего срока обучения самостоятельно включать необходимые учебные дисциплины, отводимые на компонент УВО в рамках второго и третьего циклов, а также цикла дисциплин специализации.

Данный вопрос регулируется «Порядком разработки и утверждения учебных планов для реализации содержания образовательных программ высшего об-

разования I ступени», утвержденным приказом Министерства образования Республики Беларусь 27 мая 2013 г. № 405 «О разработке учебно-программной документации образовательных программ высшего образования» [3]. В соответствии с ним количество академических часов, отводимых на учебные дисциплины государственного компонента, составляет 60–65 % от общего объема соответствующего цикла, а для дисциплин компонента УВО, в том числе дисциплин по выбору обучающегося, – 35–40 %.

Однако анализ учебно-программной документации (типовые и учебные планы) образовательных программ высшего образования I ступени в рамках 4-летнего срока обучения по выборочным юридическим специальностям (1-23 01 06 «Политология (по направлениям)», 1-24 01 02 «Правоведение», 1-24 01 01 «Международное право», 1-24 01 03 «Экономическое право», 1-26 01 02 «Государственное управление и право») выявил определенные проблемы в этом направлении.

Вместо дисциплин «Правовая информатика» и «Основы информационных технологий» большинство УВО внедрило в образовательный процесс иные дисциплины, связанные с информационными технологиями в юридической деятельности [4, с. 72].

Внедрение УВО в образовательный процесс дисциплин, связанных с информационными технологиями в юридической деятельности («Информационные технологии в юридической деятельности», «Информационные технологии в юриспруденции», «Современные ИТ в профессиональной деятельности», «Информационные технологии в правоведении»), не позволяет решить проблему подготовки юридических кадров по вопросам информатизации правовой сферы, поскольку содержательно они направлены

Таблица 1

Структура и отдельные показатели содержания типовых учебных планов на примере типового учебного плана по специальности 1-24 01 02 «Правоведение»

Срок обучения 5 лет	Срок обучения 4 года
1. Цикл социально-гуманитарных дисциплин	1. Цикл социально-гуманитарных дисциплин
Обязательный компонент включает 7 дисциплин	Государственный компонент включает 3 интегрированных модуля*
Дисциплины по выбору студента	Компонент УВО
2. Цикл естественнонаучных дисциплин	2. Цикл общенаучных и общепрофессиональных дисциплин
Обязательный компонент включает 5 дисциплин, среди которых: 2.4. Основы информационных технологий; 2.5. Правовая информатика	Государственный компонент включает 7 дисциплин
Вузовский компонент	Компонент УВО
3. Цикл общепрофессиональных и специальных дисциплин	3. Цикл специальных дисциплин
Обязательный компонент включает 34 дисциплины	Государственный компонент включает 14 дисциплин
Вузовский компонент	Компонент УВО
Дисциплины по выбору студента	
4. Цикл дисциплин специализации	4. Цикл дисциплин специализации

* Перечень обязательных модулей и социально-гуманитарных дисциплин первого цикла (1. Цикл социально-гуманитарных дисциплин) регулируется самостоятельным образовательным стандартом, утвержденным Министром образования Республики Беларусь 15 июля 2014 г. Перечни обязательных дисциплин государственного компонента второго и третьего циклов установлены образовательными стандартами по каждой специальности (направлению специальности).

на формирование базовых навыков использования компьютерной техники и программного обеспечения в практической деятельности юриста. Вопросы информатизации правовой сферы в рамках данных дисциплин либо вовсе не рассматриваются, либо рассматриваются отдельные вопросы вне их системного изложения.

Специальные курсы, посвященные изучению вопросов правовой информатизации и ГСПИ, сохранились в учебных планах Академии управления при Президенте Республики Беларусь (I ступень высшего образования – факультативные курсы или по выбору студента) и БГУ (II ступень высшего образования – курс «Государственная система правовой информации и правовой информатизации» обязательный).

Таким образом, только в БГУ на II ступени высшего образования рассматриваются вопросы правовой информатизации и ГСПИ.

С учетом декларируемых государством приоритетов в области построения ИО такое решение видится непоследовательным. Принятые управленческие решения, повлекшие возникновение указанной ситуации, не согласуются с положениями Стратегии развития информационного общества в Республике Беларусь на период до 2015 года, утвержденной постановлением Совета Министров Республики Беларусь 9 августа 2010 г. № 1174 (в части образовательных аспектов) [5], а также ряда иных программных и прогнозных документов. Например, в вышеназванной Стратегии закреплены следующие первоочередные меры в системе высшего образования, которые необходимо принять для создания качественного человеческого капитала:

- «постоянно актуализировать номенклатуру специальностей, учебные планы и программы подготовки специалистов, обеспечивая их соответствие запросам отрасли ИКТ;
- увеличить набор на специальности, по которым обеспечивается подготовка кадров для приоритетных и высокотехнологичных реальных отраслей экономики;
- для всех специальностей обеспечить получение знаний и практических навыков, необходимых для использования новейших ИКТ в профессиональной деятельности» [5].

В свою очередь непринятие мер к исправлению ситуации в ближайшие пять-восемь лет повлечет возникновение кадрового дефицита специалистов по юридическим специальностям, обладающих системным и должным представлением об информатизации и ее специфике для права и правовой сферы государства, а также навыками, необходимыми для успешной реализации идей информатизации юридической деятельности. Это станет сдерживающим фактором в развитии процессов информатизации, усилит их инерцию.

Полагаем, что ситуация в рамках подготовки юридических кадров по вопросам информатизации правовой сферы на I и II ступенях высшего образования может измениться. В связи со вступлением Республики

Беларусь в Болонский процесс предстоят изменения в образовательных стандартах высшего образования. По словам ректора Республиканского института высшей школы В. А. Гайсёнка, уже разрабатываются новые образовательные стандарты, которые предусматривают 50 % курсов по выбору для I ступени (бакалавриат) и 70 % – для II (магистратура) [6]. Это означает, что новые образовательные стандарты определяют статус учебных дисциплин, в рамках которых рассматриваются вопросы информатизации правовой сферы.

Таким образом, современный этап модернизации образования, связанный с переходом на 4-летний срок обучения, требует применения новых подходов к обучению, в том числе создания нового поколения учебной литературы, обеспечивающих формирование и развитие творческих, коммуникативных, академических, социально-личностных, профессиональных компетенций для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности. Актуальным на данном этапе является обеспечение согласованности и преемственности учебных планов и программ подготовки специалистов, сохранение дисциплин и специальных курсов, в рамках которых происходит рассмотрение вопросов информатизации правовой сферы.

Список литературы

1. План мероприятий по правовому просвещению граждан на 2011–2015 годы: утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь, 3 дек. 2010 г., № 1771 [Электронный ресурс] // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015.
2. План мероприятий по реализации Указа Президента Республики Беларусь от 30 декабря 2010 г. № 712 «О совершенствовании государственной системы правовой информации Республики Беларусь»: утв. первым заместителем Премьер-министра Респ. Беларусь В. И. Семашко, 28 янв. 2011 г. [Электронный ресурс] // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015.
3. Порядок разработки и утверждения учебных планов для реализации содержания образовательных программ высшего образования I ступени: утв. приказом М-ва образования Респ. Беларусь, 27 мая 2013 г., № 405 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015.
4. Акинфина, М. А. Интегрирование правовых и ИТ-дисциплин в курсе «Информационные технологии в юридической деятельности» / М. А. Акинфина // Инновационные образовательные технологии. – 2013. – № 4(36). – С. 72–77.
5. Стратегия развития информационного общества в Республике Беларусь на период до 2015 года: утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь, 9 авг. 2010 г., № 1174 [Электронный ресурс] // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015.
6. Воробей, М. Какие претензии к высшему образованию Беларуси есть у мирового сообщества [Электронный ресурс] / М. Воробей // Белорусский портал TUT.BY. – Режим доступа: <http://news.tut.by/society/438124.html>. – Дата доступа: 15.07.2015.

Количественная определенность как методологическая основа конституирования исторического исследования

П. В. Кикель,

доктор философских наук профессор,

А. В. Войтеховский,

кандидат философских наук доцент;

Институт пограничной службы Республики Беларусь

Наше общество находится на переломном этапе своего развития. Перемены коснулись всех сфер социальной деятельности. Происходит переосмысление как материальных, так и духовных ценностей, критериев и подходов их оценки. Сегодня человек находится в эпицентре социокультурных трансформаций и порой пребывает в состоянии неясности и неустойчивости, связанных со сложностью выбора среди множества уже существующих и новых, порой несовместимых с прежними ценностями. Все это отягощает плюральную мотивацию его поведения и поступков, обусловленных достижением им своего места и роли в данных условиях. При этом он сталкивается с духовными «утратами», обусловленными субъективным пониманием прошлого, что порождает дефицит его гражданской компетентности и ответственности, без которых невозможны развитие народного самоуправления, расширение и углубление демократических начал в деятельности выборных органов и общественных организаций, эффективная борьба с бюрократизмом и коррупцией, формирование гражданского общества, основанного на раскрытии потенциала личности, эффективном инвестировании и применении человеческого капитала.

На наш взгляд, перед исторической наукой встала методологическая проблема синтеза разнородного культурно-исторического опыта и выработки объективной стратегии создания научной концепции его интерпретации в реализованном настоящем. Исторический опыт понимается нами как бытие прошлого, слагаемое из двух основополагающих ипостасей – осуществления возможного и осмысления осуществленного. В этом бытии присутствует как освоенная объективная, так и нереализованная субъективная реальность, но научный исторический дискурс должен эксплицитировать в первую очередь своего рода теорию жизни людей минувшего, идеальную основу их действий или бездействия.

Исторический опыт не передается средствами биологического наследования. Во все времена этот процесс реализовывался главным образом в духовной сфере, называемой гуманитарным образованием. Именно поэтому на создание реальной и действенной системы ее функционирования направлены усилия современных

специалистов всех сфер гуманитарной деятельности. Даже в технических университетах Европы больше трети всей учебной нагрузки отводится гуманитарным дисциплинам. Но можно ли только за счет интенсивной гуманитаризации учебно-воспитательного процесса, совершенствования технологий обучения, имеющихся социально-философских концепций понимания исторического развития решить проблему? Нет.

Сегодня становится все более очевидным необходимость создания новых подходов и концепций объективного характера. Уже не нужно никого убеждать в объективности методологической функции математики, которая явно или неявно задает направления развития современной цивилизации, осваивающей различные миры объективной реальности. Исследователи осознали факт необходимости привлечения математики для решения своих проблем. Они убедились, что математика, будучи особым видом духовной деятельности, позволяет выявлять познавательные возможности по теоретическому освоению и практическому преобразованию реальности.

Всеобщий характер математического знания опосредован объективной связью качественной и количественной определенностей явлений действительного мира. Определяя стиль мышления и обладая огромным эвристическим потенциалом, математика способствует правильной (корректной) постановке и научному анализу проблем, стимулирует ту сторону творчества, которая предполагает целенаправленное решение задач, вытекающих из логики исторического процесса. Обуславливая стратегические оценки и приоритеты во множестве этих задач, она обеспечивает экономию интеллектуальных ресурсов, избирательное вовлечение в процесс наиболее значимых, перспективных составляющих экономического развития общества.

Подобно тому как в практической деятельности человек между собой и природой ставит орудия труда, так и в современном познании он между собой и объектом исследования ставит математику как систему средств выражения и воспроизведения количественной определенности реальности. К сожалению, в отношении исторического исследования и образования этого сказать нельзя. А ведь сегодня уже не нужно доказывать истину, что движение познания от простого к сложному, переход от качественного анализа к количественному – объективная закономерность развития науки. Процесс познания и преобразования мира предполагает переход от качественных, описательных технологий к более точным и формальным, что связано с привлечением математики

ческого аппарата и созданием конкретных математизированных знаний. Последние, отличаясь от традиционных, являются необходимым компонентом подготовки специалиста к творческой деятельности, основанной на понимании ситуаций, синтезе теоретических приемов и методов, овладении навыками и умениями инновационной культуры, самоопределении и самореализации в системе отношений «человек – мир».

Математика как феномен культуры составляет единое целое с конкретно-исторической практикой и связана не только с развитием методов исследования, разработкой специфических научных подходов к репрезентации реальности, но и с реализацией функций перехода от истинных суждений к истинным выводам, равно как и к другим.

Будучи особым видом духовной деятельности, математика представляет собой определенную систему средств выражения и воспроизведения конкретного способа деятельности. Именно в этой деятельности она обретает свой предмет и своеобразие своего метода.

Споры о природе объекта (и предмета) математики как науки колеблются от непризнания его в полном смысле данного слова до предельно четкого указания на количественную определенность вещей и отношений объективной действительности. Эти споры небезосновательны. Реальность отношений, с которыми имеет дело математика, есть рафинированное выражение потенциально мыслимых форм для выявления сущности объективного мира, взятых в предельно абстрактном исполнении, включая мыслимые формы возможного, которое не может быть «указано» ввиду отсутствия в действительном мире его непосредственно зримых экспликатов в качестве принадлежащих объективному миру структур.

Тем не менее возводимый математикой мир сущностей, который облекается в абстрактную оболочку и представляет собой лишь умопостигаемые вещи, открываемые (а не изобретаемые) на основе свойственного данному способу ресурса (логика, дедукция, аналогия и пр.), есть реальность, столь же объективная, как и мир материальных вещей. Не признать этого – значит утратить представление о добываемых математикой истинах как действительных структурах данной реальности и оказаться сторонником «чистого умопорождения», что окрашено только в субъективные тона, несет отпечаток чистого вымысла, а следовательно, чуждо объективному миру, бытию как таковому.

Пространство, в котором «опредмечиваются» математическая рефлексия, математическая концептуальность, математическое теоретизирование, математическое мышление о сущем, представляет собой особую форму структур, посредством которых природа организует свои порядки, но позволяет человеку выражать их критериальность на более высоких уровнях обобщенности, нежели та, что обнаруживает себя действительной на уровне непосредственно данного. Без эшелонированного обобщения, абстрагирования и построения многозвенной цепи абстракций от абстракций невозможно проникнуть в сущность предмета ма-

тематики и в те цели (или суперцели), которые движут ее развитием, ориентируют ее прогресс.

Всеобщий характер математического познания опосредован объективной связью количественной и качественной определенностей явлений материальной действительности, и лишь раскрытие ее содержания позволяет достичь всестороннего знания о структурах и процессах объективного мира. Поэтому в методологическом плане творческая деятельность математика представляется как особая форма активности познающего субъекта, который посредством средств и методов математики не только конструирует существующие на данный момент состояния объективной реальности, но и прогнозирует их изменение и развитие в будущем.

Математическое познание мира представляет собой экспликацию количественной определенности объективной реальности, ее построения в некоторой данной системе средств, не будучи актом ее описания. Эта экспликация является продуцированием не реального объекта, а его математической «модели», причем математические понятия, участвующие в данном процессе, могут иметь смысл лишь постольку, поскольку они рассматриваются в определенных отношениях друг с другом. Неправомерно ставить вопрос об их объективном значении вне этой системы отношений, так как объективное значение может иметь вся система в целом, но не отдельные ее элементы (и даже подсистемы). Их содержание определяется отношением к другим математическим понятиям и интерпретационным процедурам. Непонимание этих обстоятельств лежит в основе положений, в которых отрицается всякая связь математики с реальным миром.

В то же время в своей практической и познавательной деятельности человек имеет дело с таким многообразием связей и отношений, составляющих количественную определенность вещей, которое несопоставимо с миром математических объектов, ее репрезентирующих. Это несоответствие решается созданием новых математических средств постижения количественной определенности явлений действительного мира.

Характерным для всех этапов математического познания является отвлечение от качественной определенности. Во все времена имело место противоречие: математическое познание было осуществимо тогда, когда количественная определенность была отделена от ее материального субстрата, что само по себе невозможно в объективной реальности. Стало быть, математика, совершая такое отделение, осуществляет то, что невозможно другим путем в реальном мире. В этом противоречии и кроется суть проблемы математического познания, которую до сих пор не могут решить ни фундаменталисты, ни нефундаменталисты.

Основное противоречие математики как особого способа репрезентации реальности оказывается рационально понятным, если в качестве исходного логико-методологического регулятива для его разрешения берется принцип практики. Только в практической деятельности человека математическая реальность

обретає об'єктивний смисл. Являясь непосредственным предметом деятельности, математика по отношению к объективной реальности выступает как целостная система знаний о структуре и состоянии первой и представляет собой то логико-семантическое пространство, в котором движется математическая мысль, подчиняющаяся всеобщим законам логики, что господствует и в предметно-практической деятельности общественного индивида. Математические теории представляют собой не какой-то формализм, обладающий субъективным содержанием, а приближенные модели объективной реальности, в силу чего и возможна их интерпретация. По этой же причине процесс математизации выступает как наиболее перспективный путь совершенствования понятийного аппарата современной науки, обеспечивающего методологическое и категориальное регулирование выработки и оперирование знаниями в данной системе понятий, а математика по статусу и значимости сопоставима с философией и занимает в науке как целостной системе знаний свое особое, исторически обусловленное, логически и функционально предопределенное место.

Таким образом, современная математика выступает универсальной методологией в поиске приемов и средств познания, а творческая деятельность математика представляется как особая форма активности познающего субъекта, который посредством абстракций высокого уровня не только конструирует существующие на данный момент состояния объективной реальности, но и прогнозирует их изменение и развитие в будущем. Вместе с тем математически образованный исследователь является универсалом, хорошо ориентирующимся не только в своей области знаний, но и способным решать проблемы других, а главное, умеющим реализовывать прагматическую функцию науки. Такой характеристикой современных научных исследователей, к сожалению, нельзя оценивать выпускников школ и даже вузов.

Проблема математизации образования еще ждет своего решения.

Сегодня более 2000 наук составляют целостную систему знаний о мире. Для всех них магистральный путь развития – их математизация.

Необходимость создания математизированных учебных дисциплин диктуется не только тем, что математика, облегчая решение задачи обмена информацией между учебными предметами, позволяет с единых позиций взглянуть на объективную реальность, но и тем, что способствует формированию методологической культуры обучающегося, выработке научного стиля мышления, реализации его возможности по теоретическому освоению и практическому преобразованию действительности.

Для образовательных учреждений аксиомой должен стать тот факт, что без использования в учебном процессе средств и методов математики, интеллектуальных технологий, основанных на математических знаниях, невозможно подготовить ни высококласс-

ного специалиста, отвечающего социуму XXI века, ни духовно богатую личность, умеющую найти свое место, определить свою роль в динамично развивающемся мире.

В то же время не следует отождествлять процесс математизации с процессом научного познания, ибо математика выражает ясно лишь одну его сторону — стремление к строго доказанной дедуктивной теории. Все знание не может быть построено по этому образцу. Средства и методы математики позволяют исследовать лишь моменты устойчивости, постоянства, регулярности в движении изучаемых явлений.

Однако несостоятельность абсолютизации математизации познания не означает, что верна противоположная точка зрения, которая заключается в недооценке роли математических методов. Главным аргументом противников математизации научного знания является то, что якобы математизация дает возможность изучать лишь количественную сторону исследуемых объектов, а качественная сторона остается вне поля зрения. Успехи биологии, экономики, лингвистики и ряда других «качественных» наук подтверждают неправоту подобных взглядов. Как абсолютизация роли математических, так и переоценка содержательных методов в процессе познания только тормозят развитие науки, ибо эти методы взаимосвязаны. Математизация научного познания обусловлена единством содержательной и формализованной сторон развития научного знания, которые взаимно предполагают и обогащают друг друга.

Математизация научного знания есть исторически развивающийся процесс проникновения средств и методов математики в другие науки. Их взаимосвязь с математикой осуществляется различными путями и способами и основывается на том, что каждая из наук, в том числе математика, в отдельности обладает такой особенностью, которая отсутствует у другой. Математика исследует формы без анализа содержания, в то время как другие исследуют содержание, которое в данные формы может воплощаться. Строгости, точности и логичности понятий математики противопоставлено многообразие содержательных средств этих наук.

Характер применяемого математического аппарата также различен. Математизация науки возможна только в том случае, если постановка проблемы и система понятий в науке сформулированы настолько ясно, что допускают математическую обработку. Так, математизация биологии стала возможной только тогда, когда были познаны закономерности общего характера, систематизированы эмпирические данные, сформулированы новые понятия, а также устранены причины математического характера.

Характер математического аппарата, который применяется в той или иной науке, зависит также от специфики предмета исследования. Например, в теории относительности, изучающей релятивистские процессы, используется тензорное исчисление; в квантовой ме-

ханике, исследующей свойства движения микрообъектов, – операторы; в классической механике – векторное исчисление. Таким образом, в одних науках ограничиваются применением элементарных понятий и операций арифметики, в других используют тензорный анализ, теорию игр, теорию информации и т. д.

Вместе с тем существует известная закономерность в развитии процесса математизации: это количественная обработка эмпирических данных, модельный этап и построение «полной» математической теории исследуемого объекта. Выделение указанных этапов способствует правильному пониманию процесса математизации, осознанию его объективности, пониманию неотложности и необходимости математизации своей науки исследователем.

Первый этап берет начало с древних времен (измерение площадей, объемов, времени и т. д.). Роль математики в данной форме применения сводится в основном к описанию периодичности взаимодействия явлений, которые наблюдает исследователь.

Однако их количественная обработка способствует логическому упорядочению, систематизации и классификации, что представляет собой начало этой науки и ведет к созданию специального языка: системы понятий и отношений, связей между ними (описательная теория).

Появляется возможность составления таблиц и графиков, выражений установленных зависимостей с помощью формул. Графики и формулы, обеспечивая наглядность, четкость, тем самым «расчищают место» для применения новых средств методов математики, математических моделей, уже известных в других науках, или их создания для данной области знаний. Благодаря этому описательная теория поднимается на новый, более высокий уровень.

Переход от описательной теории к математизированной, в которой основные отношения выражены математически, обусловлен необходимостью теоретически разрешить одно из основных противоречий описательной теории – противоречие между свойствами постоянства, устойчивости и свойствами изменчивости, превращаемости явлений изучаемой области. Причем если математизация описательной теории протекает в рамках некоторой установившейся системы понятий, то переход к математизированной теории объективно связан с выходом за эти рамки и с привлечением понятий, обобщающих старые, что возможно лишь с возникновением нового языка. Однако такое усовершенствование нельзя понимать как замену отдельных понятий описательной теории, оформленных словами естественного языка, символическими выражениями, так как главное заключается в построении особой системы логического анализа. Эта система позволяет ученому видоизменять условия протекания исследуемых объектов, что особенно важно при изучении социальных явлений в силу специфики последних, в том числе и исторических.

Необходимость перехода от описательной теории к математизированной вытекает из понимания меры

явлений объективной реальности. Если на первом этапе математизации применение математики, вызванное потребностью привлекать количественные методы в данную область, объясняется пониманием меры как единства качественной и количественной сторон изучаемых явлений, то использование математических моделей в математизированной теории объясняется диалектическим пониманием законов как единства устойчивого и изменчивого в изучаемых объектах. К сожалению, еще рано говорить о переходе от математизированной теории, когда при исследовании социальных процессов используются различные математические модели изучаемого объекта, к дедуктивной, когда происходит единение математической теории с содержательной.

Характерной чертой математизации исторических исследований является необходимость создания точных концептуальных моделей социальных процессов прошлого. И хотя сегодня историк с помощью математических методов в основном исследует только статические ситуации, тем не менее, подобные исследования способствуют накоплению материала, являющегося в дальнейшем исходным пунктом в разработке математических моделей исторических процессов. Конечно, сегодня в создании математических моделей исторических процессов больше трудностей и неудач, чем успехов. Но это лишь еще раз говорит о том, что математизация исторической науки – сложный процесс взаимодействия, взаимодополнения различных теорий, методов, подходов к изучаемым процессам. История математизации социологии, экономической науки свидетельствует, что эти трудности носят чисто субъективистский характер, а то, что в своем развитии они достигли уровня математизированной теории, лишь подтверждает вышеизложенное.

Итак, процесс математизации диалектически связан с имманентным развитием теоретико-познавательной деятельности как таковой и является перспективным путем развития исторической науки. Он способствует становлению методологической культуры, научного стиля мышления историка и, самое главное, может служить методологической основой конституирования исторического исследования.

Список литературы

1. Кикель, П. В. Методологический образовательный минимум / П. В. Кикель, И. Л. Прокопчик-Гайко. – Минск: Право и экономика, 2015. – С. 330.
2. Кикель, П. В. Математика и философия / П. В. Кикель. – Минск, 2010. – С. 303.
3. Кикель, П. В. Философия синтеза и гармонии сквозь призму веков / П. В. Кикель, Э. М. Сороко // Философские исследования: сб. науч. тр. – Минск: Беларус. навука, 2014. – Вып. 1. – С. 50–59.
4. Кикель, П. В. Философия / П. В. Кикель. – Минск, 2014. – С. 414.
5. Стёпин, В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция / В. С. Стёпин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 743.

Высшее образование в оценках студентов Белорусского государственного университета

Н. В. Курилович,

кандидат социологических наук доцент,
Белорусский государственный университет

Анализ многолетних статистических данных показывает, что по большинству показателей образования, например, уровню грамотности населения, охвату образованием, выпуску специалистов с высшим образованием и др., Республика Беларусь занимает достойное место в числе самых развитых стран мира. Высокий уровень образования населения является своеобразной «визитной карточкой» белорусского государства. Однако в последнее время не только политические деятели и представители СМИ, но и ученые все чаще заявляют о кризисе национальной системы образования. Действительно, публикаций по данной тематике огромное количество. Одна только поисковая система Google по запросу «кризис образования в Республике Беларусь» выдает несколько десятков тысяч соответствующих документов.

Появление в учебных планах белорусских вузов дисциплин по выбору студентов и увеличение количества часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, – значимые показатели студентоцентрированного подхода, который связан с адекватным учетом образовательных потребностей самих учащихся и весьма популярен в европейских странах-участницах Болонского процесса. В этой связи актуализируется потребность в изучении мнения студенческой молодежи о высшем образовании.

В ноябре 2014 г. в БГУ под научным руководством автора статьи был проведен анкетный опрос студентов с целью изучения различных проблем их жизнедеятельности, духовного мира и профессионального самоопределения. Объектом исследования стали студенты очной формы получения высшего образования, обучающиеся как на бюджетной, так и на платной основе в БГУ. Было опрошено 600 человек, из них 39,5 % юношей и 60,5 % девушек. В выборке были пропорционально представлены (по 300 респондентов) студенты 2-го и 4-го курсов БГУ естественнонаучных и гуманитарных специальностей.

Уровень успеваемости студентов был разделен на три группы: высокий (учеба на «отлично» либо на «хорошо» и «отлично»), средний (учеба на «хорошо» либо на «хорошо» и «удовлетворительно») и низкий (учеба в основном на «удовлетворительно»). В целом почти треть респондентов (31 %) имеют высокий уровень успеваемости, более половины (58,8 %) – средний, а каждый десятый из числа опрошенных (10,2 %) учится в основном на «удовлетворительно». Девушек-студенток с высоким уровнем успеваемости больше, чем юношей-студентов (37,7 % и 20,7 % соответственно). В целом среди студентов со средним и низким уровнями успеваемости девушек почти на 9 % меньше, чем юношей.

Цель опроса – выяснение мотивов поступления в высшее учебное заведение, определение роли высшего образования в современном обществе, оценка соответствия получаемого образования современным требованиям, выявление удовлетворенности студентов выбранными вузом и специальностью, а также качеством получаемых знаний и навыков. Студентам было задано несколько вопросов.

При ответе на вопрос «Почему Вы решили поступить в БГУ?» (предлагалось выбрать не более трех вариантов ответа) основными мотивами являются следующие (таблица 1): желание стать высококвалифицированным специалистом в избранной области (53,3 %); желание обеспечить себе стабильный материальный достаток в будущем (43,7 %); мнение о том, что диплом о высшем образовании (все равно каком) пригодится в жизни (33 %); желание стать культурным, высокообразованным человеком (32,3 %); желание повысить свой социальный статус, занять более престижное положение в обществе (30,7 %). Показательно, что 24,5 % опрошенных считают, что высшее образование обеспечит им интересный круг общения в настоящем и будущем.

Анализ взаимосвязи между мотивами поступления в БГУ и уровнем успеваемости студентов показал, что у студентов с высоким уровнем успеваемости (66,7 %) в большей мере выражено желание стать высококвалифицированным специалистом, нежели у студентов со средним (48,2 %) и низким (42,6 %) уровнями успеваемости.

Таблица 1

Мотивы поступления в БГУ, %

Мотивы	В целом по массиву	Пол		Уровень успеваемости		
		Мужской	Женский	Высокий	Средний	Низкий
Хотели стать высококвалифицированными специалистами в избранной области	53,3	48,9	56,2	66,7	48,2	42,6
Хотели повысить свой социальный статус, занять более престижное положение в обществе	30,7	27,8	32,5	33,3	29,2	31,1
Хотели обеспечить себе стабильный материальный достаток в будущем	43,7	43,5	43,8	42,5	41,6	59
Думали продлить годы ученичества, относительно беззаботного существования (не идти работать, не служить в армии и т. п.)	8,7	14,3	5	8,6	7,4	16,4
Считали, что диплом о высшем образовании (все равно каком) пригодится в жизни	33	29,5	35,3	30,1	32,6	44,3
Надеялись встретить подходящего спутника (спутницу) жизни	2,7	2,1	3	3,8	2,5	0
На этом настояли родители	6,3	7,2	5,8	3,8	7,1	9,8
Думали, что высшее образование обеспечит интересный круг общения в настоящем и будущем	24,5	22,8	25,6	23,1	25,5	23
Считали, что высшее образование даст возможность стать культурным, высокообразованным человеком	32,3	27,8	35,3	34,9	33,4	18
Хотели унаследовать профессию родителей	1,3	2,1	0,8	1,1	1,4	1,6
Хотели жить и учиться в большом городе	7	6,3	7,4	4,8	8,8	3,3
Трудно сказать определенно	3,5	3,4	3,6	1,1	5,1	1,6
Другое	1,3	0,8	1,7	1,6	1,4	–

Анализ распределения ответов по признаку пола выявил некоторые различия в мотивации поступления в БГУ у девушек и юношей. Так, у девушек в большей степени выражено желание стать высококвалифицированным специалистом (56,2 % девушек и 48,9 % юношей) и культурным, высокообразованным человеком (35,3 % девушек и 27,8 % юношей). 8,7 % от числа всех опрошенных при поступлении в БГУ думали продлить годы ученичества как беззаботного существования (не идти работать, не служить в армии и т. п.). Юношей, руководствовавшихся этим желанием, почти в три раза больше, чем девушек (14,3 % и 5 % соответственно).

Итак, можно выделить следующие основные мотивы поступления в БГУ:

1) профессиональный (желание стать высококвалифицированным специалистом);

2) социально-статусный (желание иметь интересный круг общения, диплом о высшем образовании, престижное положение в обществе и материальный достаток в будущем);

3) культурно-ценностный (желание стать культурным, высокообразованным человеком).

При ответе на вопрос «Какова роль высшего образования в современном обществе и каково его качество?» (предлагалось выбрать один вариант ответа), как видно из таблицы 2, большинство студентов БГУ (84,7 %) считают, что высшее образование может стать хорошей платформой для построения карьеры, но это не единственная составляющая успеха. Такая оценка роли высшего образования может рассматриваться как

взвешенная. Сугубо оптимистическая и крайне пессимистическая оценки роли высшего образования в современном обществе разделили опрошенных: 7,8 % студентов считают, что высшее образование является залогом успешной жизни, а 7,5 % полагают, что высшее образование – это трата времени, которое можно было бы использовать для получения практического опыта в выбранной сфере деятельности. По признаку пола и курса существенных различий в ответах выявлено не было.

Таблица 2

Мнение студентов БГУ о роли высшего образования в современном обществе, %

Признак-переменная	В целом по массиву
Высшее образование является залогом успешной жизни	7,8
Высшее образование может стать хорошей платформой для построения карьеры, но это не единственная составляющая успеха	84,7
Высшее образование – это трата времени, которое можно было бы использовать для получения практического опыта в выбранной сфере деятельности	7,5

Для оценки качества получаемого образования респондентам было предложено выбрать соответствующую их мнению отметку по девятибалльной шкале (баллы от 1 до 4 – получаемое образование не соответствует современным требованиям, 5 – респондент затруднился ответить, баллы от 6 до 9 – получаемое образование можно назвать качественным, совре-

менным). Из таблицы 3 видно, что 53,5 % студентов считают, что получают качественное современное образование. Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что 31,7 % опрошенных не смогли оценить качество получаемого образования, а 14,8 % считают, что получаемое ими образование не соответствует современным требованиям.

Таблица 3

Мнение студентов БГУ о соответствии образования современным требованиям, %

Признак-переменная	В целом по массиву	Курс	
		2	4
Получаемое образование не соответствует современным требованиям	14,8	12,8	17,2
Затрудняются ответить	31,7	30,6	33,0
Получаемое образование соответствует современным требованиям	53,5	56,6	49,8

Студенты 4-го курса, в отличие от студентов 2-го курса, оказались более строги в своих оценках: всего 49,8 % студентов 4-го курса считают, что получают качественное, современное образование, среди второкурсников таких оказалось 56,6 % (см. таблицу 3). По половому признаку существенных различий в ответах на данный вопрос не выявлено.

Таким образом, в среде студенческой молодежи БГУ преобладает взвешенная оценка роли высшего образования в современном обществе, отражающая реальное положение дел в нашей стране.

Респондентам был также предложен прожективный вопрос «Как вы оцениваете выбранные вами университет и специальность?», позволяющий определить, выбрали бы они сегодня ту же специальность и то же высшее учебное заведение, если бы им снова пришлось принимать это решение. Как видно из данных опроса (таблица 4), подавляющее большинство респондентов (83,2 %) в случае повторного поступления снова выбрали бы БГУ. Это говорит о том, что в целом опрошенные студенты удовлет-

ворены выбранным вузом. Вполне закономерно, что более высокую оценку БГУ дают студенты с высоким уровнем (86 %), а среди студентов со средним и низким уровнями успеваемости таких меньше (82,4 % и 78,7 % соответственно). По признаку пола и курса существенных различий в ответах на данный вопрос не наблюдалось.

Что касается специальности, то 69,2 % респондентов в случае повторного поступления выбрали бы получаемую сегодня специальность. Четверть студентов не выбрали бы снова свою специальность. 13,2 % опрошенных не поступали бы в БГУ (см. таблицы 4 и 5). Другими словами, респонденты более высоко оценивают выбранный ими университет, нежели выбранную ими специальность.

Студенты 2-го курса (78,9 %) в большей степени удовлетворены выбранной специальностью, чем студенты 4-го курса (57,5 %). Студенты с высоким уровнем успеваемости (76,3 %) также в большей степени довольны выбранной специальностью, чем студенты с низким (59,0 %) и средним (67,1 %) уровнями успеваемости. У парней и девушек оценки качества выбранной специальности достаточно близки (см. таблицу 5).

Таким образом, если студенты младших и старших курсов с разным уровнем успеваемости дают разные оценки выбранной ими специальности, то оценка самого университета практически не зависит от пола и курса обучения респондентов.

На вопрос «Как вы оцениваете качество получаемых в БГУ знаний и навыков?» (рис. 1) большинство опрошенных ответили, что учеба в университете даст им умение самостоятельно пополнять знания (84,5 %), высокий уровень профессиональной подготовки (83,5 %), общекультурную эрудицию (76 %), навыки общения, установления контактов с людьми (73,8 %), высокий уровень специальной подготовки (69,7 %). Практически две трети опрошенных студентов считают, что учеба в БГУ даст им навыки работы с компьютером (67 %) и навыки научно-исследова-

Таблица 4

Оценка студентами выбранного вуза, %

Оценка выбранного вуза	В целом по массиву	Пол		Курс		Уровень успеваемости		
		Мужской	Женский	2	4	Высокий	Средний	Низкий
Высокая	83,2	81,4	84,3	84,1	82,1	86,0	82,4	78,7
Низкая	13,2	14,3	12,4	12,2	14,3	11,8	12,7	19,7
Затрудняются ответить	3,7	4,2	3,3	3,7	3,7	2,2	4,8	1,6

Таблица 5

Оценка студентами выбранной специальности, %

Оценка выбранной специальности	В целом по массиву	Пол		Курс		Уровень успеваемости		
		Мужской	Женский	2	4	Высокий	Средний	Низкий
Высокая	69,2	67,5	70,2	78,9	57,5	76,3	67,1	59,0
Низкая	25,0	26,2	24,2	17,1	34,4	17,7	26,3	39,3
Затрудняются ответить	5,8	6,3	5,5	4,0	8,1	5,9	6,5	1,6



Рис. 1. Знания и навыки, которые, по мнению студентов, даст им учеба в БГУ, %

тельской деятельности (64,3 %). Менее единодушны студенты в оценке уровня знания смежных (59,2 %) и социогуманитарных (55,3 %) наук и умения применять их на практике. С учетом вступления Беларуси в Болонский процесс вызывает озабоченность тот факт, что менее половины студентов считают, что учеба в БГУ даст им знание иностранного языка (45 %).

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что признак пола оказывает влияние на оценку знаний и навыков, которые, по мнению студентов, даст учеба в университете. В сравнении с юношами девушки чаще считают, что учеба в БГУ даст им общекультурную эрудицию (79,3 % и 70,9 % соответственно), навыки общения, установления контактов с людьми (76,6 % и 69,6 %), навыки научно-исследовательской деятельности (66,7 % и 60,8 %), высокий уровень социогуманитарных знаний (60,6 % и 47,3 %), знание иностранного языка (47,9 % и 40,5 %). В то же время юноши чаще считают, что учеба в вузе даст им знание смежных наук и умение применять их на практике (62,4 % юношей и 57 % девушек), а также навыки работы с компьютером (70,9 % и 64,5 % соответственно). В целом у студентов и студенток ближе всего оказались оценки умения

самостоятельно пополнять знания (84,4 % и 84,6 % соответственно) и уровня получаемой профессиональной подготовки (84 % и 83,2 %).

Второкурсники чаще студентов 4-го курса считают, что учеба в вузе даст им высокий уровень специальной подготовки (74,6 % и 63,7 % соответственно), знание смежных наук и умение применять их на практике (63,9 % и 53,5 %), а также навыки работы с компьютером (74,3 % и 58,2 %). Близкие оценки студенты 2-го и 4-го курсов БГУ дали умению самостоятельно пополнять знания (85,6 % и 83,2 % соответственно) и высокому уровню профессиональной подготовки (85,6 % и 81 %).

Таким образом, полученные данные позволяют выделить в перечне основных мотивов поступления в БГУ три ключевых компонента: профессиональную, социально-статусную и культурно-ценностную мотивацию.

Студенты БГУ дают весьма взвешенную и реалистическую оценку роли высшего образования в современном обществе. Большинство из них считают, что высшее образование может стать хорошей платформой для построения карьеры, даст им умение самостоятельно пополнять знания, высокий уровень общетеоретической профессиональной подготовки, а также общекультурную эрудицию.

Анотация

В статье анализируются результаты социологического исследования, проведенного методом анкетного опроса в ноябре 2014 г. среди студенческой молодежи БГУ. Особое внимание уделяется репрезентации основных мотивов поступления в университет. На основании полученных в ходе социологического исследования данных рассматриваются роль высшего образования в обществе и соответствие образования современным требованиям. Выявляется оценка выбранной студентами специальности и учебного заведения, а также качества получаемых в университете знаний и навыков. Отмечается научно-практическая значимость социологического мониторинга качества высшего образования в Республике Беларусь.

Summary

The article analyzes the results of sociological research conducted by the method of questionnaire in November of 2014. The author examines the opinions of the students' youth about higher education in the Belarusian State University. Special attention was pointed to the representation of the main motives for entering the University. Based on the obtained data during the sociological study the role of higher education in society and the adequacy of education to the modern requirements are explicated. The students' evaluation of chosen speciality and educational institution, as well as the quality of knowledge and skills in the University are identified. It is noted a scientific and practical significance of sociological monitoring of quality of higher education in the Republic of Belarus.

Предпосылки формирования энергетической политики Европейского союза

А. М. Чиж,
аспирант,
Белорусский государственный университет

Начало формирования энергетической политики Европейского союза, официально закрепленной во вступившем в силу в 2009 г. Лиссабонском договоре, было положено во второй половине первого десятилетия XXI века. А импульсом к данному процессу послужили складывавшиеся на протяжении 1990-х – начала 2000-х гг. предпосылки, определившие энергетическую повестку дня для государств-членов ЕС.

Актуальность данной темы определяется российско-европейскими разногласиями в энергетической сфере, падением мировых цен на нефть и общей нестабильностью энергетических рынков. Вместе с тем имеющиеся исследования энергетической политики ЕС сфокусированы на общих ее аспектах, особенностях энергетической политики России и ЕС, проблемах и перспективах газовых рынков на евразийском континенте.

Цель данной статьи – проанализировать и систематизировать предпосылки формирования энергетической политики ЕС, рассмотреть нормативные правовые документы, которые легли в ее основу.

Одним из ключевых показателей, демонстрирующих влияние внешних факторов на состояние энергетики и экономики страны, является энергозависимость. Она определяет степень зависимости страны от импорта, необходимого для удовлетворения внутренних потребностей в энергии, и рассчитывается как соотношение чистого импорта энергоносителя к ВВП данного продукта [1]. Для ЕС этот показатель по нефти, природному газу, твердому топливу в 1996–2005 гг. колебался в пределах 46,7–52,5 %.

Характерно, что по отдельным продуктам энергозависимость существенно различается. Так, при максимальном показателе 60,7 % в 1999 г. энергозависимость по твердому топливу упала до 35 % в 2003 г., а затем резко возросла до 53,8 % в 2004 г. Природный газ продемонстрировал стабильный рост этого показателя с 38,8 % в 1996 г. до 57,7 % в 2005 г. Энергозависимость по нефти сохранялась на высоком уровне в пределах 75,9 (2000 г.) – 82,5 % (2005 г.) [2].

Следует также обратить внимание на увеличение энергозависимости на 0,9–3,7 % в 2005 г. [2] после вступления в ЕС в мае 2004 г. 10 новых членов из числа стран Центральной и Восточной Европы, а также Мальты и Кипра. Диапазон энергозависимости по всем продуктам у названных государств по состоянию на 2004 г. составлял от 14,4 % у Польши до 100 % у Мальты (при этом Мальта импортировала лишь уголь). В то же время, например, по углю Польша и Чехия имели отрицательные показатели (-24,9 % и -41,3 % соответственно) [2].

Таким образом, с одной стороны, в ЕС появились страны, способные не только самостоятельно удовлетворить часть внутреннего спроса, но и экспортировать ресурсы в другие государства-члены. С другой стороны, высокий показатель энергозависимости по отдельным позициям у некоторых новых участников увеличивал общую энергозависимость ЕС.

Еще один показатель, демонстрирующий объемы импорта энергоносителей и ориентацию на конкретного поставщика, – распределение импорта по ключевым странам происхождения. В 2000–2005 гг. крупнейшими экспортерами природного газа в ЕС были Россия, Норвегия и Алжир. При этом импорт из России приблизительно в два раза превышал импорт из Норвегии и Алжира, а также показывал стабильные темпы роста: с 122,1 млрд м³ в 2000 г. до 133,2 млрд м³ в 2004 г. В то же время импорт из Норвегии в рассматриваемый период колебался в пределах 53,4–75,4 млрд м³, из Алжира – в пределах 52,6–60,7 млрд м³ [2].

Аналогичные тенденции наблюдались и в импорте сырой нефти: ввозимые из Российской Федерации

объемы выросли со 118 млн т в 2000 г. до 189 млн т в 2004 г. и снизились на 1 млн т в 2005 г. Пик импорта нефти из Норвегии пришелся на 2000 г. – 115 млн т, минимальный же объем – 97 млн т – был поставлен в 2005 г. Однако третье место в упомянутой группе занимала уже Саудовская Аравия, экспортировавшая в ЕС от 65 млн т в 2000 г. до 61 млн т в 2005 г. (падение до 53 млн т пришлось на 2002 г.) [2].

Что касается угля, то Россия, будучи на втором месте по объемам его импорта в ЕС, в отличие от ЮАР (первое место) и Австралии (третье место), продемонстрировала стабильный рост: с 15 млн т в 2000 г. до 48 млн т в 2005 г. Импорт из ЮАР колебался в пределах 40–57 млн т, а из Австралии был стабилен на уровне около 30 млн т и лишь в 2005 г. снизился до 27 млн т [2].

Стабильный рост импорта энергоресурсов связан с ростом годового энергопотребления в ЕС. В период с 1996 г. по 2004 г. данный показатель увеличился с 1417,5 млн т нефтяного эквивалента (т. н. э.) до 1536,5 млн т. н. э., а незначительные снижения на уровне 7,7 и 7,3 млн т. н. э. наблюдались в 1997 г. и 2002 г. соответственно. При этом после присоединения в 2004 г. 10 новых государств энергопотребление увеличилось на 240,5 млн т. н. э., достигнув 1767 млн т. н. э. [1; 2].

Следует отметить, что динамика энергопотребления и роста ВВП зачастую имела противоположные направления. Так, в 1997 г. ВВП ЕС вырос на 2,8 % (в 1996 г. прирост составил 1,8 %), а энергопотребление снизилось на 7,7 млн т. н. э. В 2001 г. темпы роста ВВП сократились почти вдвое в сравнении с предыдущим годом, в то время как прирост энергопотребления составил 34,8 млн т. н. э. Однако динамика энергопотребления в большей степени согласуется с ростом населения ЕС: за аналогичный период население выросло с 371,7 до 383 млн человек, а с присоединением новых государств в 2004 г. достигло 459,5 млн человек в 2005 г. (при этом рост ВВП замедлился до 2 % в сравнении с 2,4 % в 2004 г.) [1; 2; 3].

Таким образом, во второй половине 1990-х – начале 2000-х гг. в ЕС постепенно возрастала зависимость государств-членов от импорта энергоносителей для удовлетворения собственных нужд, а также укреплялись позиции Российской Федерации в качестве ключевого поставщика топливно-энергетических ресурсов. Кроме того, вместе с ростом населения увеличивались объемы энергопотребления, обуславливая наращивание импорта нефти, природного газа и угля, а присоединение в 2004 г. 10 новых стран привело к увеличению энергозависимости в среднем на 2 %.

Помимо внутренних факторов, определивших необходимость разработки общеевропейской энергетической политики, непосредственным толчком к активным действиям в этом направлении стали предпосылки внешнеполитического характера. Ста-

дия их активного формирования относится к концу 2005 – началу 2006 г., когда в ходе российско-украинского конфликта по вопросам транзита природного газа в Европу и оплаты Украиной его поставок из России были серьезно ущемлены интересы ряда европейских потребителей российского газа.

Данный конфликт, начавшийся с попыток украинской стороны перейти на рыночные механизмы оплаты при закупках российского газа, постепенно приобрел характер острого межгосударственного кризиса, в ходе которого поставки и транзит природного газа использовались в качестве инструмента политического давления.

Киев заявлял, что Москва таким образом наказывала Украину за проевропейскую ориентацию. Что же касается России, то ее позиция понятна: если Украина настроена на европейскую интеграцию и на углубление отношений с ЕС, то Кремль не заинтересован в дальнейшем субсидировании ее экономики посредством низких цен на газ и намерен применять к ней такие же условия, как и к странам ЕС.

Поскольку сторонам не удалось договориться об условиях закупки и транспортировки газа, 1 января 2006 г. российский газовый гигант – компания «Газпром» – прекратил поставки природного газа в Украину, а Москва возложила ответственность за любые перебои в поставках газа в ЕС на Киев. Франция, Италия, Австрия, Венгрия, Польша и Словакия заявили о резком падении объемов поставок в пределах 25–40 % [4]. К 4 января поставки газа были восстановлены, однако угроза перебоев в энергообеспечении для европейских потребителей заставила политиков принять ответные меры.

Некоторые чиновники ЕС заявили о серьезных последствиях данного кризиса для энергетической безопасности ЕС. Так, например, еврокомиссар по энергетике А. Пибалгс сделал заявление о том, что Европа нуждается в более согласованной политике в области обеспечения стабильности поставок энергоносителей. В дополнение к сказанному А. Пибалгсом министр энергетики Австрии М. Бартенштейн отметил, что российский газ останется основой топливно-энергетического баланса ЕС, однако государства-члены извлекут соответствующие уроки из данного кризиса [5].

Несмотря на то, что Украина продемонстрировала себя в качестве ненадежного партнера в сфере транзита природного газа, в Европе возобладало мнение о потенциальной способности России использовать энергоносители в политических целях. Данная точка зрения прочно закрепилась среди европейских политиков и определила развитие энергетической политики в дальнейшем: одним из ключевых ее направлений стал поиск альтернативных поставщиков топливно-энергетических ресурсов.

Таким образом, по мере развития газового конфликта между Россией и Украиной к участникам ЕС пришло осознание необходимости выработать единую

политику, направленную на обеспечение собственной энергетической безопасности.

Однако следует отметить, что первые законодательные документы, призванные осуществить либерализацию рынка электроэнергии и природного газа внутри ЕС, были приняты еще во второй половине 1990-х гг. Речь идет о так называемых «энергетических пакетах», которые принимались по мере продвижения к цели формирования единого рынка электроэнергии и природного газа.

Первый энергетический пакет включает Директиву об электроэнергии [6], принятую в 1996 г., и Директиву о газе, принятую в 1998 г. [7]. Директивы, разработанные в соответствии с принципами свободного передвижения товаров, капитала и людских ресурсов, направлены на создание открытого рынка электроэнергии и природного газа с едиными процедурами получения доступа к распределительным сетям и понятными системами тарификации. Государства-члены были обязаны принять необходимые законодательные, подзаконные акты и другие регламентирующие документы для приведения своих правил и норм в соответствие с требованиями ЕС.

При этом операторы систем передачи электроэнергии и систем распределения электроэнергии согласно статье 7 Директивы об электроэнергии [6], а операторы систем распределения природного газа согласно статье 12 Директивы о газе [7] обязаны предоставить всем пользователям равный доступ к этим системам. Кроме того, в целях обеспечения конкуренции и предотвращения монополизации рынков интегрированные предприятия в соответствующих секторах должны создавать отдельные счета для каждого своего подразделения:

- в случае электроэнергетического предприятия данное требование относится к подразделениям производства, передачи и распределения электроэнергии (статья 14) [6];

- в случае предприятия в газовом секторе данное требование относится к подразделениям по передаче, распределению, производству сжиженного природного газа и хранению запасов природного газа (статья 17) [7].

Имплементацию в национальное законодательство Директивы об электроэнергии необходимо было завершить к февралю 1999 г., а Директивы о газе – к августу 2000 г. В 2001 г. Европейская комиссия сообщила, что все государства-члены, кроме Франции, Греции и Португалии, заявили о готовности открыть рынки электроэнергии и природного газа с юридической точки зрения до 2008 г. В то же время ей были отмечены определенные проблемы на пути создания единых рынков. Что касается рынка электроэнергии, то речь шла о слишком высоких тарифах в распределительной сети, создающих препятствия для конкуренции, которые вынуждали сторонние компании отказываться от выхода на рынок, а также об отсутствии открытости в принципах формирования тарифов и недостаточном

разграничении деятельности подразделений электроэнергетических компаний.

Для продолжения начатого Европейской комиссией процесса либерализации электроэнергетических и газовых рынков и создания единого рынка внутри ЕС был принят Второй энергетический пакет, включающий Директиву об общих правилах для внутреннего рынка электроэнергии (2003) [8], Директиву об общих правилах для внутреннего рынка природного газа (2003) [9], Постановление об условиях доступа к сети для коммерческого обмена электроэнергией между странами (2003) [10] и Постановление об условиях доступа к системам передачи природного газа (2005) [11].

Помимо расширения и конкретизации требований Первого энергетического пакета, директивы обязали государства-члены создать полностью независимые от интересов электроэнергетической и газовой отраслей регулирующие органы, которые должны отвечать за обеспечение недискриминационной, эффективной конкуренции и исправного функционирования рынков (статья 23 Директивы о рынке электроэнергии и статья 25 Директивы о рынке природного газа) [8; 9].

В соответствии со статьей 3 каждой из директив «государства-члены имеют право налагать на компании (в соответствующих секторах) обязательства по оказанию общественных услуг, которые могут относиться к безопасности, включая стабильные поставки (электроэнергии или природного газа), регулярности, качеству и цене поставок и к охране окружающей среды, в том числе энергоэффективности и охране климата» [8; 9].

Директивы устанавливали конкретные сроки завершения либерализации рынков: с 1 июля 2004 г. – для промышленных потребителей, с 1 июля 2007 г. – для всех потребителей (статья 21 – рынок электроэнергии) [8], (статья 23 – рынок природного газа) [9].

Однако большинство стран-членов не сумели достичь поставленных целей к 1 июля 2004 г. в связи с фактически монопольным характером отраслей в отдельных государствах на момент начала реализации мер, отсутствием или недостаточностью инфраструктуры для обеспечения взаимосвязи энергетических систем разных стран, нехваткой инвестиций в модернизацию электроэнергетической и газовой инфраструктуры.

Кроме того, в условиях отсутствия комплексной стратегии энергетической политики для ЕС в целом выполнение требований директив и постановлений легло исключительно на плечи национальных правительств, в результате чего наблюдались разобщенность и разнородность в процессе либерализации рынков электроэнергии и природного газа.

Таким образом, принятые Европейской комиссией меры предполагали создание открытых рынков электроэнергии и природного газа в ЕС, которые могли, обеспечив здоровую конкуренцию и доступные цены

для потребителей, укрепить энергетическую безопасность. Наряду с этим новое законодательство ставило целью предотвратить монополизацию соответствующих рынков путем предоставления третьим сторонам доступа к транспортным и распределительным системам. Первый и второй энергетические пакеты наметили направление, в котором ЕС следовало двигаться для обеспечения собственной энергетической безопасности, заложили основы общей энергетической политики.

Проведенный анализ позволяет среди предпосылок начала формирования энергетической политики ЕС выделить следующие две группы:

- экономические: увеличение энергопотребления, обусловленное общим ростом населения и присоединением в 2004 г. 10 новых членов, что привело к повышению энергозависимости в результате наращивания импорта природного газа, нефти и угля;
- внешнеполитические: конфликт между Россией и Украиной конца 2005 г. – начала 2006 г. вокруг поставок и транзита природного газа, который создал реальную угрозу стабильному газоснабжению отдельных стран ЕС.

Данные предпосылки способствовали тому, что ЕС взял курс на повышение энергоэффективности в целях снижения энергопотребления, а также на диверсификацию поставщиков нефти и природного газа для сокращения зависимости от России.

Кроме того, ЕС был принят ряд нормативных правовых документов в энергетической сфере, целью которых было сформировать унифицированную законодательную базу для создания единого рынка электроэнергии и природного газа между странами-членами. Они заложили основы для сближения энергетических систем европейских государств и углубления интеграции в топливно-энергетическом секторе, а также стали ответом на внутренние и внешние угрозы энергетической безопасности ЕС.

Список литературы

1. Energy and Environment Indicators: Data 1985–2000 [Electronic resource] // Eurostat Official Website. – Mode of access: < <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3930297/5934414/KS-45-02-078-EN.PDF/13617934-26f5-4b4f-80c1-acb167083a8e?version=1.0>>. – Date of access: 07.02.2015.
2. Energy, Transport and Environment Indicators: 2007 edition [Electronic resource] // Eurostat Official Website. – Mode of access: < <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3930297/5961574/KS-DK-07-001-EN.PDF/efe273b8-5f99-479e-8bda-9d9f1ffe809b?version=1.0>>. – Date of access: 07.02.2015.

3. Eurostat Database [Electronic resource] // Eurostat Official Website. – Mode of access: <<http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>>. – Date of access: 25.01.2015.

4. Stern, J. The Russian-Ukrainian Gas Crisis of January 2006 / J. Stern [Electronic resource] // Official Website of the Oxford Institute for Energy Studies. – Mode of access: <<http://www.oxfordenergy.org/wpcms/wp-content/uploads/2011/01/Jan2006-RussiaUkraineGasCrisis-JonathanStern.pdf>>. – Date of access: 11.01.2015.

5. ‘Lessons’ from EU gas crisis [Electronic resource] // BBC News Official Website. – Mode of access: <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/4582652.stm>>. – Date of access: 20.01.2015.

6. Directive 96/92 EC of the European Parliament and of the Council of 19 December 1996 concerning common rules of the internal market in electricity [Electronic resource] // EUR-Lex. Access to European Union law. – Mode of access: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31996L0092&from=EN>>. – Date of access: 20.12.2014.

7. Directive 98/30 EC of the European Parliament and of the Council of 22 June 1998 concerning common rules for the internal market in natural gas [Electronic resource] // EUR-Lex. Access to European Union Law. – Mode of access: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998L0030&from=EN>>. – Date of access: 20.12.2014.

8. Directive 2003/54/EC of the European Parliament and of the Council of 26 June 2003 concerning common rules for the internal market in electricity and repealing Directive 96/92/EC [Electronic resource] // EUR-Lex. Access to European Union Law. – Mode of access: <http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:caeb5f68-61fd-4ea8-b3b5-00e692b1013c.0004.02/DOC_1&format=PDF>. – Date of access: 20.12.2014.

9. Directive 2003/55/EC of the European Parliament and of the Council of 26 June 2003 concerning common rules for the internal market in natural gas and repealing Directive 98/30/EC [Electronic resource] // EUR-Lex. Access to European Union Law. – Mode of access: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003L0055&from=EN>>. – Date of access: 20.12.2014.

10. Regulation (EC) No. 1228/2003 of the European Parliament and of the Council of 26 June 2003 on conditions for access to the network for transborder exchanges in electricity [Electronic resource] // EUR-Lex. Access to European Union Law. – Mode of access: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003R1228&from=en>>. – Date of access: 20.12.2014.

11. Regulation (EC) No. 1775/2005 of the European Parliament and of the Council of 28 September 2005 on conditions for the access to the natural gas transmission networks [Electronic resource] // EUR-Lex. Access to European Union Law. – Mode of access: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32005R1775&from=EN>>. – Date of access: 20.12.2014.

Анотация

В статье рассматриваются экономические и внешнеполитические факторы, способствующие формированию энергетической политики Европейского союза в первом десятилетии XXI в., представлена характеристика нормативных правовых документов, заложивших основу данной политики.

Summary

The article discusses the factors of economic and foreign policy nature that contributed to the formation of energy policy of the European Union in the first decade of XXI century and outlines legislative groundwork of this policy.

Социальные системы и механизмы устойчивого развития в социологических исследованиях

М. Г. Волнистая,

зав. кафедрой философии и методологии университетского образования, кандидат социологических наук доцент, Республиканский институт высшей школы

Сложность и многомерность современных социальных явлений, трансформационные процессы информационного общества, изменяющие облик социальной реальности, а также процессы формирования нового социально-культурного инновационного пространства предполагают разработку новых научных дисциплинарных и междисциплинарных подходов в системе социального познания. Такие подходы имеют важное значение для решения прикладных задач обеспечения экономической, социальной, технологической и экологической безопасности современного постиндустриального общества.

Естественной реакцией на возникновение глобальных проблем современности, среди которых на первом месте стоит проблема обеспечения устойчивого развития государства и общества, стала активная разработка на междисциплинарном уровне учеными различных научных школ и направлений качественно новой методологии познания процессов общественного развития. В связи с этим теория социальных изменений, разработанная президентом Всемирной социологической ассоциации П. Штомпкой, в эпоху постинформационного общества сознательно регулируемым предметом деятельности рассматривает саму деятельность человека. В своей книге он отмечает: «... резко усиливается воздействие человека на всю систему социальных отношений и, соответственно, на систему “общество – природа”; одновременно возрастает социальное знание, поставяющее инструментальные и иные средства для такого воздействия» [1].

Исследование инструментальных подходов формирования социальных механизмов устойчивого развития в области выявления организационной специфики таких механизмов стало важным этапом в формировании социальной теории устойчивого развития. Выход «Социологических очерков устойчивого развития современной Беларуси» Е. М. Бабосова [2] вызвал пристальное внимание в среде ученых различных дисциплинарных направлений не только в Беларуси. По мнению А. Д. Урсула и А. Л. Романовича [3], понятие «устойчивое развитие общества» имманентно связано с проблемой его безопасности. Устойчивое развитие – это процесс, обеспечивающий длительное (непрерывное) социально-экономическое развитие как настоящего, так и будущих поколений при высокой степени безопасности социоприродных систем.

Понятие «устойчивое развитие общества» в настоящее время рассматривается с различных точек зрения при неизменной сущности базовых принципов:

1. С учетом долгосрочных реалий и последствий нынешней деятельности задача в области развития должна заключаться в удовлетворении потребностей и повышении качества жизни нынешних поколений без нанесения ущерба возможности будущих поколений удовлетворять свои потребности. Устойчивое развитие подразумевает долгосрочную устойчивость в областях производства и потребления, связанных со всеми видами экономической деятельности, включая промышленность, энергетику, сельское хозяйство, транспорт, туризм и инфраструктуру, в целях оптимизации, с экологической точки зрения, рационального использования ресурсов и сведения до минимума отходов.

2. «Устойчивое общество должно быть заинтересовано в качественном развитии, а не в физической экспансии. Оно должно использовать материальный рост как осмысленный механизм, а не смотреть на него как на извечную цель. Общество не должно быть ни сторонником роста, ни его противником. Вместо этого следует различать темпы роста и рост, а также

те цели, которые он преследует. Прежде чем такое общество примет решение относительно каких-то конкретных предложений, связанных с ростом, оно должно спросить себя: зачем он нужен, такой рост, кто выиграет в его результате, во сколько он обойдется, сколько будет длиться» (Э. фон Вайцзеккер, Э. Б. Ловинс, Л. Х. Ловинс) [4].

3. В междисциплинарной теории устойчивого развития социоприродных систем (О. Л. Кузнецова, П. Г. Кузнецова, Б. Е. Большакова) устойчивое развитие – это сбалансированное взаимодействие общества с природной средой, которое обеспечивает сохранение развития (расширенное воспроизводство), согласованное с законами и изменениями в биосфере. Достижение устойчивого развития возможно, если механизм общественных отношений будет использовать возможности общества в целом для формирования личности, способной порождать новые знания и идеи и использовать знания и идеи каждого человека в отдельности.

В Республике Беларусь при разработке национальной модели устойчивого развития в качестве ее методологической базы была выдвинута так называемая культурологическая концепция, усиливающая акценты в отношении ведущих факторов и целей устойчивого развития. Согласно ей устойчивое развитие рассматривается как социально-исторический процесс, основа которого – культура, т. е. совокупность ценностей, целей и образцов, определяющих деятельность человека, стиль его жизни и поведенческие стандарты в обществе.

Социологическая теория устойчивого развития, разработанная белорусскими научными школами и НАН Беларуси, и ее методологические положения сегодня актуальны и востребованы в процессах организационного проектирования социальных механизмов в экономике страны. Эта теория необходима для научного обеспечения стратегии устойчивого развития общества и государства.

Реализация стратегии устойчивого развития Республики Беларусь основана на применении совокупности методов государственно-управленческого влияния на стратегию поведения хозяйствующих субъектов. Социологическая теория устойчивого развития доказывает необходимость внедрения комплекса организационных технологий, основанных на принципах многофункциональности и удовлетворяющих социальным и экологически обоснованным стандартам и нормам социально-хозяйственной деятельности на территории Республики Беларусь. Это создаст необходимые условия для планомерной поступательной реализации комплексных отраслевых программ устойчивого развития.

Одним из системообразующих социальных механизмов постиндустриального общества и государства сегодня является комплекс эффективного функционирования различных новых институциональных форм воспроизводства инновационных знаний и ин-

теллектуальных ресурсов страны (научно-производственных центров и комплексов, научно-исследовательских институтов, университетов, технопарковых структур, инкубаторов и инфопарков), интегрированных в рамках национальной инновационной системы, являющейся в XXI в. будущей экономической основой экономики знаний современного государства. Именно это определяет возможности создания новых и высоких технологий, принятие эффективных технологических решений в системе постиндустриального промышленного производства. Здесь особое значение приобретают, с точки зрения академика Е. М. Бабосова, социальные критерии, которые необходимо учитывать в системе принятия решений в обеспечении стратегии устойчивого социально-экономического развития государства, в частности Республики Беларусь.

Подходы к определению социальных критериев устойчивого развития тесно взаимосвязаны с новым видением институционального подхода в системе социального познания, с новым видением контуров научной картины мира. Речь идет, в частности, о научной картине социальной реальности в парадигмальном поле постнеклассической рациональности (В. С. Стёпин) [5]. Современный этап развития научной картины мира характеризуется актуализацией онтологических проблем функционирования целостной интегральной системы «человек – общество – природа». Система в онтологическом смысле всегда есть комплекс взаимосвязанных элементов, образующих целостный пространственно-временной континуум. В настоящее время в рамках социального познания формируется новое видение внешнего окружения, с которым человек взаимодействует. Оно включает как искусственную, так и природную среду обитания.

В свою очередь предметное содержание современной социологии дополняется так называемыми человекомерными объектами, целостными комплексами, неотъемлемой компонентой которых является не только человек, но и элементы его внешнего окружения (искусственной и естественной природы). По мнению ряда ученых, к таким объектам относятся комплексы «человек – машина», «человек – машина – производственная среда», «человек – биосфера».

Наиболее глобальным по масштабу человекомерным объектом является комплекс «человек – общество – природа». В современной научной литературе наиболее часто встречается трактовка этого комплекса как «социоприродная система».

Глобальные экологические изменения и общественные трансформации подтверждают, что социоприродная система уже не может рассматриваться как конгломерат изолированных объектов или как механическая целостность. Современный этап развития социального знания характеризуется тенденцией замены механистического видения мира эволюционной

картінной свету, прычём гэта тэндэнцыя наметілася як у рамках адной навучнай дысцыпліны, так і ў междисциплинарных працэсах. Без новых сацыялагічных ведаў аб спецыфіцы сацыяльнага ўзаемадзейства, ведаў іерархіі крытэрыяў і асаблівасцей сацыяльных дэтэрмінантаў складана атрымаць аптымальны вынік у многіх сістэмах прыняцця рашэнняў па праблемах устойлівага развіцця эканамічнага, сацыяльнага і экалагічнага комплексаў.

Беларускія сацыялагі ў сваіх даследаваннях працэсаў устойлівага развіцця існавалі сацыялагічнае сусветнае разуменне цэласці сацыяльных, палітычных, эканамічных і экалагічных працэсаў развіцця грамадства. Разрыв у разуменні сувязей паміж гэтымі працэсамі лішае магчымасці сагласавываць практычную дзейнасць людзей у розных прадметных абласцях з законамі прыроды і грамадскага развіцця, што, у сваю чаргу, стварае асновы для падрыва сістэмы бяспекі жыцця чалавека.

Канцэптуальны падыход беларускіх сацыялагаў падтрымліваецца сёння са староны рускай навучнай школы ўстойлівага развіцця. Па меру О. Л. Кузнецова і Б. Е. Большакова, важнаю часткаю фундаментальнай асновы новага якаства навучнага ведаў, неабходнай для разумення цэласці сацыяльна-прыродных працэсаў, павінен стаць междисциплинарная тэорыя ўстойлівага развіцця сацыяльна-прыродных сістэм [6], разрабачаная ў Дзяржаўным навуковым цэнтры Расійскай Федэрацыі ВНИИ геасістэм і ў Міжнародным універсітэце прыроды грамадства і чалавека «Дубна». У рамках гэтага новага междисциплинарнага напраўлення былі сфармуляваны законы сацыяльна-прыроднага ўзаемадзейства і створаны матэматычны апарат разліку і вымярэння ўстойлівасці сацыяльна-прыродных і сацыяльна-эканамічных працэсаў.

Навуковай асновай вышэйзгаданай тэорыі стаў комплекс ідэй з розных навуковых дысцыплін аб цэласці працэсаў функцыянавання і жыццёва-дзейнасці глабальнай сацыяльна-прыроднай сістэмы. У гэты комплекс, па нашым меру, павінен ўключыць канцэптуальныя падыходы наступных адчуждзеных і замежных навуковых школ:

- сацыяльна-экалагічную канцэпцыю Р. Парка, якая ў якасці прадмета даследавання разглядае інтэгральную сукупнасць біялагічных і сацыяльных фактараў, неабходных і дастаточных для аптымальнага функцыянавання і развіцця чалавека ў ўмовах інтэнсіўнага прамысловага росту і якасна-трансфармацыі асяродка яго існавання;
- канцэптуальныя падыходы агульнай сістэмы дзейнасці Т. Парсонса і структурна-функцыянальную мадэль Р. Мертона як аснову для развіцця структурна-функцыянальнага падыхода ў даследаванні прыроды сацыяльных сістэм;
- кібернетычнае напраўленне, даследуючае лагічную структуру паводнення як «матрыцу для

всёга роду складаных ўзаемадзействаў як у межах арганізма, так і паміж арганізмам і знешняй сродка», прадстаўленае гомеастанічным падыходам У. Р. Эшбі;

- тэорыю цэлеустраемленага паводнення амерыканскіх сацыялагаў-сістэмшчыкаў Р. Акафа і Ф. Эмеры;
- механізмы ўстойлівага развіцця ў плоскасці сацыяльна-прыроднага ўзаемадзейства, прадстаўленыя ў працах прафесара П. А. Водоп'янова і прафесара А. І. Зеленкова;
- тэорыю трансфармацыйных працэсаў, разрабачаную пад кіраваннем члена-карэспандэнта НАН Беларусі, прафесара А. Н. Давілова;
- метадалагічныя асновы сістэмнага падыхода і арганізацыйнага праектавання ў рамках тэорыі ўстойлівага развіцця, разрабачаныя беларускай навуковай школай сістэмнага аналізу пад кіраваннем члена-карэспандэнта НАН Беларусі, прафесара М. І. Демчука, і др.

Такім чынам, агульнанавуковы ўзровень даследавання працэсаў ўзаемадзейства грамадства, эканамікі і прыроды ствараюць новыя складаныя междисциплинарныя (інтэгруючыя) падыходы, фарміруючыя нетрадыцыйны метадалагічны апарат даследавання гэтай абласці.

Асаблівы інтарэс прадстаўляе навуковае разуменне сацыяльных арганізацый і дзяржаўна-інстытуцыйнага арганізацыянальнага «арганістычнага» цэласці, атрымаўшыя ў сучаснай сацыялогіі вызначэнне сацыяльных сістэм. Структура сацыяльна-прыроднага ўзаемадзейства сацыяльных сістэм мае вызначаную ўнутраную арганізацыю і ўключае ў сябе як асобных індывідаў, так і сацыяльныя грамадствы. Эфектыўнасць гэтай ўнутранай арганізацыі, відавочна, залежыць ад якаснага ўзрэння ўстойлівага комплекса сацыяльных дзейнасцяў сацыяльных суб'ектаў, які вызначаецца коаператывнымі, сагласаванымі сувязямі і працэсамі самарэгуляцыі, самаструктурывання і самаваспраіздводства.

Імённа такой ўстойлівай комплекс сацыяльных дзейнасцяў ў сучаснай сацыялогіі і вызначаны Е. М. Бабосавым як сацыяльная сістэма, якая з'яўляецца асновополагаючым актывна-дзейнасцёвым элементарам сістэмы сацыяльнага ўзаемадзейства. Ад яе сістэмаафармаючых характэрыстык і свайнасцяў залежыць якасны ўзровень ўзаемадзейства сацыяльных суб'ектаў і дынаміка тэмпаў углыблення сацыяльна-эканамічнага і экалагічнага крызіса.

Асаблівае значэнне ў даследаванні прыроды сацыяльных сістэм надаецца неабходнасці прымянення метадаў сістэмнага падыхода і сінтэза навуковых ведаў. Так, прымяненне сістэмнага метадалогіі да рашэнняў не толькі чалавечых праблем, но і праблем арганізацыі кіравання дзейнасцю ў сістэмах любой прыроды з'яўляецца вельмі важным. «Пасколькі грамадства, любая яго сфера, арганізацыя, група, асобнасць функцыянуюць і развіваюцца ў якасці сістэм, постолькі толькі прымяненне сістэмнага падыхода

позволяет правильно понять сущность любого специального объекта, без чего невозможно осуществлять эффективное управление им. Любая из названных систем оказывается не суммой составляющих ее отдельных элементов, а целостной, интегрированной совокупностью множества взаимосвязанных компонентов и их взаимоотношений, взаимозависимостей, которые выражаются в интегральных свойствах и функциях единого множества» [2].

В настоящее время в научной дискуссии о расширении предмета современного социального знания все больший вес приобретает позиция, определяющая в качестве такового общество как социальную динамическую систему, тенденции ее функционирования и динамики, проблемы организационной структуры социума в плоскости решения общественных проблем жизнеобеспечения и предупреждения угроз безопасности, проблемы осмысленных социальных действий людей. Определение социальных систем как одного из основных предметов современного социологического знания знаменует новый этап в ее историческом развитии, получивший название неклассической инновационной социологии. Подобные тенденции усиливают прикладной потенциал

науки о социуме, расширяют ее научную базу, повышают ее авторитет как интеграционной науки, обеспечивающей системный подход в изучении явлений и процессов социальной жизни.

Список литературы

1. *Штомпка, П.* Социология социальных изменений / П. Штомпка; пер. с англ. под ред. В. А. Ядова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 416 с.
2. *Бабосов, Е. М.* Социологические очерки устойчивого развития современной Беларуси / Е. М. Бабосов. – Минск: РИВШ, 2011.
3. *Урсул, А. Д.* Устойчивое развитие и обеспечение безопасности / А. Д. Урсул, А. Л. Романович // *Философские науки.* – 2003. – № 7. – С. 5–16.
4. *Левашов, В. К.* Устойчивое развитие общества: парадигма, модели, стратегия / В. К. Левашов. – М.: Академия, 2000. – 174 с.
4. *Стёпин, В. С.* Новые ориентиры цивилизации [Электронный ресурс] / В. С. Стёпин // *Электронная версия журнала «Экология и жизнь».* – 2000. – № 4. – Режим доступа: www.infoecolife.ru. – Дата доступа: 11.04.2015 г.
5. *Кузнецов, О. Л.* Начала теории устойчивого развития социоприродных систем / О. Л. Кузнецов, Б. Е. Большаков // *Вестн. Междунар. ун-та «Дубна».* – 2001. – № 1(4). – С. 5–24.

Аннотация

В статье рассматриваются методологические подходы к определению социальных критериев устойчивого развития, тесно связанные с новым видением институциональной модели общества в системе социального познания, контуров научного мира.

Summary

The article discusses the methodological approaches to the definition of social sustainability criteria developed which are closely linked with a new vision of the institutional model of society in the system of social cognition, with a new vision outlines the scientific world.

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

В. Ф. Берков

ЛОГИКА И МЕТОДОЛОГИЯ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для магистрантов и аспирантов учреждений высшего образования

В учебном пособии освещаются логико-методологические аспекты диссертации как квалификационной работы. Внимание акцентируется на вопросах, существенных для подготовительного этапа исследования, раскрывается его логическая структура, детально рассматриваются методы научного познания и способы обоснования полученных результатов, наиболее типичные недостатки диссертационных текстов.

Предназначено для педагогических работников учреждений образования, реализующих образовательные программы высшего образования второй ступени послевузовского образования, научных сотрудников, слушателей системы повышения квалификации и переподготовки кадров образования и науки.



ISBN 978-985-500-867-6
Цена 43 200 белорусских рублей

Асоба

Высшая школа ученого-гражданина (к 85-летию академика Е. М. Бабосова)



Природа, мир, окружающая среда заметно истощаются или изменяются к худшему. А человек... Что же происходит с человеком? Он не может остаться неизменным. Некоторые философы уже приговорили его и готовы к завершению истории, замене человека на некие управляемые существа с искусственным интеллектом. Как точен А. А. Зиновьев: «Все эти кибернетические существа, какими бы они ни были, не заменят главного – того, что рождает человек, – огонь разума. Это чудо никто не может заменить».

Все перемены последнего столетия были направлены против человека доброго, гуманного, нравственного. Мировые войны, революции, кризисы только умножали неравенство, несправедливость, человеческое горе, расчеловечивали человека, истощали его духовные силы, веру в добро и справедливость.

Что есть человек сегодня, сохраняет ли он в своем бессмертии присущее ему уникальное качество рождения именно нравственного здорового разума, почему он так беспомощен в борьбе с глобальными вызовами современности, бессилен перед злом, насилием, несправедливостью?

Новая книга Е. М. Бабосова «Человекомерность социальных систем», конечно, не в состоянии расколдовать весь многогранный и необыкновенно сложный мир современного человека, но она порождает надежду, что мир в основе своей человеколюбивый, человеко-

мерный. Это когда следует «соизмерять любую вещь, любое явление, любую социальную систему с надеждами, радостями, печалью человека, с его мечтами о лучшем будущем, с его стремлением к счастью». Ключевое слово здесь – счастье. Именно в нем автор видит и нашу надежду.

О вечной проблеме человека давно не писали. Слишком долго у нас было не принято так откровенно и открыто говорить о человеке духовном, его душевных терзаниях, нравственных переживаниях, поисках веры. Как долго догматизм и политическая конъюнктура правили бал в гуманитарном знании, определяли ответы на самые сложные вопросы человеческого бытия?! Е. М. Бабосов возвращает нас к осмыслению социальных систем через призму человекомерности, раскрывая его глубинные смыслы, социальное бытие, альтруизм, образование, культуру, религию, коммуникацию.

Ученый Е. М. Бабосов – очевидец и участник многих исторических событий XX и начала XXI в. Он – оптимист по натуре, видит мир через призму добра, и это только умножает силу его мысли, отражающей глобальные проблемы, которые решать новому человеку, благородному в своем служении добру и свету.

Скрупулезно исследуя потенциал и динамику развития, целенаправленность действий человека в различных социальных системах, Евгений Михайлович представляет впечатляющую панораму изменяющегося нового мира, где достойное место занимает и суверенная Республика Беларусь.

В личности Е. М. Бабосова и его судьбе, как «в капле росы», отражаются все перипетии времени, поэтому его книги, его отношение к стране, к людям, к своим ученикам и последователям несут мощный заряд глубинного понимания смысла человеческой жизни, где добро обязательно побеждает зло, а жизнь человека бессмертна, потому что только человек рождает огонь разума. Человек, зажигающий огонь разума, в ответе за будущее человечества – доброе и гуманное, в чем убежден и на чем настаивает академик Бабосов.

Самые теплые поздравления с предстоящей юбилейной датой и наилучшие пожелания профессору и академику Евгению Михайловичу Бабосову. Профессорское поздравление человеку-университету, создавшему основы аксиологического измерения современной науки об обществе, образования и преемственности поколений в академическом научном сообществе в системе университетской подготовки кадров! Здоровья, научного творчества и новых книг!

Член-корреспондент НАН Беларуси, профессор А. Н. Данилов, профессор В. А. Гайсёнок, профессор О. Г. Лука, член-корреспондент НАН Беларуси П. А. Водопьянов, профессор М. А. Можейко, профессорско-преподавательский коллектив кафедры социологии БГУ, научная школа член-корреспондентов НАН Беларуси, профессора М. И. Демчука и профессорско-преподавательский коллектив кафедры философии и методологии университетского образования РИВШ, ученики и аспиранты.