



ISSN 2076-4383

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:  
МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ  
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

**РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:**

**В. А. Богуш** (галоўны рэдактар),  
**С. У. Абламейка** (намеснік  
галоўнага рэдактара),  
**В. А. Гайсёнак** (намеснік  
галоўнага рэдактара),  
**Н. П. Баранава, К. М. Бандарэнка,**  
**А. У. Ягораў, І. В. Войтаў,**  
**А. М. Жывіцкая, М. Г. Жылінскі,**  
**А. І. Жук, С. А. Каспяровіч,**  
**В. М. Карэла, А. Д. Кароль,**  
**В. І. Качурка, Д. М. Лазоўскі,**  
**С. І. Раманюк, С. А. Хахомаў,**  
**Г. М. Сендзер, 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 01.12.2016.  
Папера афсетная. Рызаграфія.  
Фармац 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Наклад 245 экз.  
Ум. друк. арк. 7,44. Заказ № 2п.

**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  
ЛПІ № 02330/446 ад 18.12.2013.  
Вул. Маскоўская, 17, 220007, г. Мінск.

# Вышэйшая школа

Навукова-метадычны  
і публіцыстычны часопіс

1(117)'2017

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

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

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

# У нумары

**Прызначэнні, абранні**..... 3, 11

## **Актуальна**

*В. Богущ.* Актуальныя пытанні развіцця бесперапыннай прафесійнай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь ..... 4

## **Інавацыі**

*М. Батура, Б. Нікульшын.* Укараненне сеткавага навучання ў Рэспубліцы Беларусь ..... 7

*М. Жураўкоў.* Аб новых мадэлях і тэхналогіях навучання ў вышэйшай школе (універсітэт будучыні)..... 12

## **Тэхналогіі адукацыі**

*В. Гайсёнак, С. Максімаў, І. Брэзгунова.* Электроннае навучанне як імператыў фарміравання новага адукацыйнага асяроддзя: выклікі і канцэптуальныя рашэнні..... 20

*А. Оськін, Д. Оськін.* Воблачныя рашэнні для інфарматызацыі навучальнага працэсу ва ўстанове вышэйшай адукацыі ..... 23

*А. Лабанаў, Н. Драздова.* XXI стагоддзе: кагнітыўны агент у адкрытай інавацыйнай адукацыйнай прасторы ..... 28

## **Прэзентацыя**

*С. Маскевіч.* Сахараўскаму экалагічнаму інстытуту – 25 гадоў ..... 32

## **Даследаванні**

*С. Раішэткаў, Н. Антановіч, В. Пабярэжная.* Навуковыя і прыкладныя школы ў галіне паліталогіі: палітыка-прававы падыход..... 36

## **Скарбніца вопыту**

*І. Сідорская, А. Навуменка.* Крэатыўны клімат на кафедры праз канструяванне сацыякамунікацыйнага асяроддзя: case-study ..... 42

## **Навуковыя публікацыі**

*В. Якаўчук.* Падрыхтоўка кіруючых кадраў у Камуністычным універсітэце Беларусі ..... 47

*Д. Бяляўцава.* Станаўленне і развіццё рэгіянальных палітычных даследаванняў у Заходняй Еўропе ..... 51

*Я. Бараева, Я. Кот.* Уплыў прафесійных самаадносін асобы на эмацыянальнае выгаранне педагогаў у сталым узросце..... 55

*А. Ермаловіч.* Педагагічныя аспекты медыцынскай адукацыі..... 60

# Прызначэнні, абранні

**Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко 15 декабря 2016 г. назначил И. В. Карпенко Министром образования Республики Беларусь**



**Игорь Васильевич Карпенко** родился в 1964 г. в г. Новокузнецке Кемеровской области Российской Федерации.

Окончил Минский государственный педагогический институт имени А. М. Горького (по специальности «учитель истории, обществоведения и английского языка»), Академию управления при Президенте Республики Беларусь (по специальности «международные отношения»).

В 1982–1984 гг. служил в рядах Советской Армии на территории Чеховского района Московской области.

В период 1989–1993 гг. занимал должности секретаря комитета комсомола, начальника отдела воспитательной работы Минского государственного педагогического института имени А. М. Горького. В 1993–1995 гг. – начальник отдела воспитательной работы, в 1995–2003 гг. – начальник управления воспитательной работы, в 2003–2004 гг. – проректор по воспитательной и социальной работе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка.

С 2004 по 2008 г. являлся членом Постоянной комиссии Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь по охране здоровья, физической культуре, делам семьи и молодежи.

В 2008–2011 гг. – заместитель председателя Постоянной комиссии по международным делам и связям с СНГ Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь.

С июля 2011 г. занимал должность заместителя председателя Минского городского исполнительного комитета.

В октябре 2012 г. избран первым секретарем Центрального комитета Коммунистической партии Беларуси.

Игорь Васильевич Карпенко награжден медалью «За трудовые заслуги», орденом Почета, юбилейной медалью «60 лет Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», Благодарственным письмом Президента Республики Беларусь, нагрудным знаком «Отличник образования Республики Беларусь», Почетной грамотой Министерства образования Республики Беларусь, Почетной грамотой Государственного комитета по делам молодежи Республики Беларусь, Почетной грамотой Минского городского исполнительного комитета, Почетной грамотой Министерства культуры Республики Беларусь, Почетной грамотой Национального собрания Республики Беларусь.

Женат, имеет сына.

# Актуальна

## Актуальные вопросы развития непрерывного профессионального образования в Республике Беларусь

**В. А. Богуш,**  
первый заместитель Министра образования  
Республики Беларусь

*Стабильное и прогрессивное развитие системы образования является стратегическим приоритетом Республики Беларусь, от которого зависит устойчивость всех отраслей экономики и социальной сферы.*

*Наша образовательная система непрерывно развивается и совершенствуется благодаря четкой государственной политике, направленной на создание новой национальной модели образования, основными приоритетами которой являются эффективность и качество образования. Достижение приоритетных целей обеспечивается за счет расширения образовательных траекторий, использования современных образовательных технологий, активной интеграции научной и образовательной деятельности, а также внедрения новых механизмов взаимодействия с рынком труда. В ежегодных Посланиях Главы государства народу и Парламенту особое внимание уделяется реализации социально значимых программ, при этом в первую очередь речь идет о повышении качества образования. Президент неоднократно обращал внимание на то, что все успешные государства делают ставку на экономику, основанную на знаниях, поэтому одна из наших главнейших задач – развивать человеческий потенциал. Соответственно, возрастает роль современной системы образования в развитии человеческого капитала как основной единицы измерения состояния общества.*

В настоящее время развитие национальной системы образования осуществляется на основании ряда государственных программ (базовая программа – «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы) и регламентируется системой нормативных правовых актов, в основе которой лежит Кодекс Республики Беларусь об образовании. При этом основная стратегическая линия развития системы образования – обеспечение национальных интересов.

Национальные интересы Республики Беларусь при развитии системы образования включают следующие ключевые аспекты:

- обеспечение качества образования, отвечающего современным потребностям экономики страны и интересам граждан;
- преемственность, учет исторического опыта и сложившихся традиций;
- социальная устойчивость, управление рисками при корректировке сложившейся системы;
- укрепление экспортного потенциала системы профессионального (высшего, среднего специального, профессионально-технического, дополнительного) образования республики.

Сотрудничество и интеграция в мировое образовательное пространство – одно из основных направлений политики Беларуси, и решение этой задачи предполагает активное использование новейших технологий и учебного оборудования, повышение конкурентоспособности белорусских образовательных услуг, обеспечение высокой квалификации наших преподавателей.

После нескольких лет дискуссий в профессиональной педагогической среде достигнуто если не полное согласие, то, по меньшей мере, существенное сближение позиций по ключевым вопросам модернизации национальной системы образования. Система образования нашей страны избрала курс на европейские принципы развития образования с соблюдением в безусловном порядке национальных интересов. При этом актуальным является широкое использование международного опыта развития систем образования не только западных стран, но и наших восточных партнеров, в первую очередь России, Китая и др.

С учетом самых современных требований происходит обновление содержания образования в Беларуси, обеспечиваются преемственность и взаимодополняемость различных уровней образования.

Вместе с тем современные вызовы времени, проблемы глобализации определяют новую миссию системы высшего образования в обеспечении устойчивого развития, увеличении человеческого капитала и создании экономики знаний как интегратора интеллектуального и творческого потенциала, научных разработок и инноваций.

В последние годы проведена системная модернизация высшего образования, обеспечивается переход к ступенчатой системе высшего образования, внедряется модульный принцип построения и интеграции образовательных программ различного уровня.

Изменениями в Кодекс Республики Беларусь об образовании заложены нормы, которые регламентируют реализацию образовательных программ бакалавриата со сроком подготовки 4–4,5 года, магистратуры (1–2 года) и непрерывной образовательной программы (от 5 до 6 лет) с присвоением соответствующей академической степени и квалификации. Подготовка научных работников высшей квалификации как для реального сектора экономики, так и для воспроизводства кадрового потенциала науки и образования предусматривается через реализацию образовательных программ аспирантуры (адъюнктуры) в рамках научно-ориентированного профессионального образования.

Планируется нормативно закрепить расширение возможностей непосредственно учреждений образования и заказчиков кадров по формированию учебных программ через профилизацию специальностей. При этом предусматривается увеличение доли компонента содержания образовательной программы высшего образования, разрабатываемого самим учреждением образования во взаимодействии с заказчиком кадров. Реализация этих подходов на практике, несомненно, будет иметь специфику для различных отраслей и позволит учитывать особенности регионального развития.

Ведется работа по изменению классификации специальностей высшего образования, их укрупнению и приведению в соответствие с Международной стандартной классификацией образования (МСКО 2011) и общегосударственным классификатором Республики Беларусь «Виды экономической деятельности», разработке новых методологических подходов к определению квалификационной структуры занятых. Эти изменения согласуются с современными потребностями рынка труда и проводимой политикой по совершенствованию системы непрерывного профессионального образования. Следует отметить, что данная работа увязывается с пересмотром образовательных программ и специальностей среднего специального образования, направлений подготовки по рабочим профессиям, и проблемных вопросов здесь еще достаточно. Очередной этап обсуждения проекта

классификатора «Специальности и квалификации» с профильными органами государственного управления позволит выйти на более четкое понимание перспективной структуры специальностей и должностей как со стороны организаций-заказчиков, так и учреждений образования.

Отдельно следует отметить необходимость кардинального изменения структуры профессионального образования, повышения роли профессионально-технического и среднего специального образования, связанного непосредственно с содержанием образовательных программ. В условиях перепроизводства кадров с высшим образованием, ощутимой нехватки высококвалифицированных рабочих кадров ясно, что инновационная экономика, инновационное производство невозможны без решения этих проблем. Также нельзя упускать из внимания, что в формируемой институциональной структуре многоуровневого основного профессионального образования каждый уровень имеет свою специфику и решает определенную задачу вне зависимости от того, каким учреждением образования он обеспечивается.

За этим стоит целый комплекс мер по переснащению учреждений профессионально-технического и среднего специального образования современным оборудованием (очевидно, совместно с бизнесом), подготовке соответствующих педагогических кадров, способных обучать на современном оборудовании, так и ряд масштабных информационно-разъяснительных акций по повышению престижа, стимулов в овладении профессиями рабочих.

В перспективе основными приоритетами в сфере непрерывного профессионального образования являются:

- развитие социального партнерства с целью обеспечения согласованности рынка труда и рынка образовательных услуг, устранения диспропорции в подготовке кадров по уровням образования, специальностям и профессиям на основе совершенствования системы прогнозирования потребностей в трудовых ресурсах;
- совершенствование квалификационной структуры занятых и подготавливаемых системой образования молодых рабочих и специалистов в продолжение начатой в республике работы по созданию национальной системы квалификаций и разработке профессиональных стандартов;
- повышение качества и доступности профессионального образования на основе обновления содержания образования с учетом международных стандартов, расширения сетевых и дистанционных форм обучения;
- реализация новых форм повышения имиджа и привлекательности профессионального образования в глазах молодежи, родителей, общества в целом, в том числе за счет приобщения учащей-

ся и рабочей молодежи к олимпиадному движению в сфере профессионального мастерства (WorldSkills International).

Реализация задачи создания инновационной экономики невозможна без опоры на национальные научные школы, опережающие высшее образование и мобильный производственный сектор, и их реальную интеграцию.

В настоящее время основным перспективным направлением развития учреждений высшего образования является переход к сетевой системе организации университетов (формирование образовательных кластеров одного уровня образования по принципу специализации) и создание образовательных комплексов (кластеров), объединяющих учреждения образования различных уровней. Эффективность работы таких структур потребует не только интеграции имеющихся ресурсов, но и разработки соответствующей нормативной базы для взаимодействия и управления.

Считаю, что университеты должны стать локомотивами инновационного развития общества, обеспечивая создание и трансферт инновационных разработок во всех сферах экономики и опережающую подготовку кадров, способных постоянно создавать и внедрять производственные и социальные инновации.

Современному учреждению высшего образования необходимо в первую очередь ориентироваться на прикладной аспект знаний, трансдисциплинарность знания, неоднородность и организационное разнообразие форм производства знания, сложность и нелинейность социальных и технических взаимосвязей участников, социальную ответственность и отчетность за производимое знание, учитывать расширенную систему контроля качества знаний. Уверен, что триада с образовательным, научно-исследовательским и производственным компонентами уже зарекомендовала себя в качестве эффективного инструмента развития.

Инновационная направленность высшего образования сегодня заключается и в том, чтобы на основе глубокой фундаментальной подготовки формировать у будущих специалистов готовность генерировать новые идеи, создавать и внедрять инновационные разработки в производство и развитие социальной сферы, чему будет способствовать развитие магистратуры. Современный специалист должен уметь анализировать и принимать оптимальные решения в ситуации выбора, нести ответственность за принятые решения, уметь работать в команде по реализации проектов и устанавливать новые отношения в новой ситуации, быть готовым постоянно учиться и переучиваться.

Вместе с тем в высшем образовании еще много надо сделать в части укрепления материально-технической, учебно-лабораторной и научной-приборной базы учреждений. Это очевидные, важные

задачи, решение которых имеет стратегическое значение как по степени влияния на уровень практической подготовки, так и для привлечения иностранных абитуриентов.

Предстоит продолжить реализацию комплексных мер по обеспечению качества высшего образования в соответствии с потребностями экономики и всего общества, тем более в условиях новой структуры высшего образования. Очевидно, здесь следует создать эффективные механизмы взаимодействия высшей школы с отраслями, работодателями, бизнесом, регионами.

Особую значимость в решении указанных выше задач приобретает формирование национальной системы квалификации и ее закрепление в регулирующих документах. Внедрение новых подходов взаимодействия рынка труда и системы образования также повлечет за собой глубокую переработку содержания образования, разработку образовательных стандартов следующего поколения.

Основной целью системы непрерывного профессионального образования является подготовка высокообразованных, с достаточным набором базовых и специальных знаний, адаптированных к успешной инновационной трудовой деятельности рабочих/служащих, специалистов, разделяющих и реализующих государственную идеологию, обладающих устойчивой системой социально значимых и духовно-нравственных ценностей, активно участвующих в жизни государства и общества, способных к саморазвитию и самовоспитанию.

Актуальной становится задача развития системы дополнительного образования взрослых: и здесь для университетов (а также для колледжей) открываются новые перспективы и новые формы работы, но уже с учетом высокой динамики изменений требований работодателя и конкурентных условий современного информационного общества. Новые для системы высшего образования аспекты международной конкуренции (особенно обусловленные активным развитием дистанционных образовательных технологий) приобретут особую остроту для краткосрочных образовательных программ.

Следует отметить, что в Республике Беларусь развитие эффективной системы образования остается неизменным приоритетом государственной политики. В качестве основной стратегии определен инновационный путь развития. Важнейшая составляющая такого подхода – интеллектуальный потенциал кадров. В этой связи мы делаем все необходимое, чтобы система образования в целом и система непрерывного профессионального образования в частности развивалась динамично, оптимально учитывала тенденции инновационного развития отраслей экономики и социальной сферы.

## Внедрение сетевого обучения в Республике Беларусь

**М. П. Батура,**  
ректор, доктор технических наук профессор,  
**Б. В. Никульшин,**  
проректор по учебной работе,  
кандидат технических наук доцент;  
Белорусский государственный университет  
информатики и радиоэлектроники

*Глобальное расширение высококачественных онлайн-учебных ресурсов и сетей, разрабатываемых в основном элитными вузами, предлагает реальные возможности студентам вузов для обучения в секторе открытого и дистанционного образования. Самая известная онлайн-платформа Coursera была создана в 2012 г. преподавателями Стэнфордского университета. Всего за несколько лет аудитория Coursera выросла до 11 миллионов слушателей, с порталом сотрудничает около 120 вузов, в том числе и российские. Такое неформальное обучение, декларирующее возможность получения любому желающему знаний в любое время в любом месте, при всей его привлекательности сопряжено с принципиальными недостатками: большой отсев обучающихся (до 95 %), отсутствие регламента обучения и, как следствие, проблемы приобретения обучающимся необходимого для специалиста набора компетенций.*

Эти недостатки нивелируются технологией сетевого обучения, когда ресурсы вузов кооперируются с целью создания открытых образовательных платформ для предоставления возможности своим студентам частично обеспечить те же декларируемые условия получения знаний с сохранением требований высшей школы. Так, в Российской Федерации национальную образовательную платформу создали восемь ведущих российских университетов, которые уже имели опыт разработки онлайн-курсов: МГУ, НИТУ МИСиС, ВШЭ, МФТИ, ИТМО, УрФУ, СПбГУ и СПбПУ. Каждый из них вкладывает в проект необходимые финансовые средства и обязуется представить за год минимум десять учебных курсов от лучших своих преподавателей [1].

Использование в учебном процессе онлайн-курсов улучшает качество подготовки за счет привлечения наиболее квалифицированного профессорско-преподавательского состава вузов-учредителей. Одновременно это решение освобождает конкретные учреждения образования от необходимости создания

учебно-методического обеспечения по ряду дисциплин, что позволит сэкономить ресурсы и время при открытии и сопровождении подготовки по новым специальностям.

**Сетевое обучение в Республике Беларусь.** Развитие сетевого обучения с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ) обсуждалось на Президиуме Республиканского совета ректоров учреждений высшего образования 9 декабря 2015 г., где рассматривался вопрос «О разработке Программы развития системы дистанционного образования в Республике Беларусь и создании единого банка данных аккредитованных дистанционных образовательных программ в Республике Беларусь». В решении Президиума отмечена необходимость проработки вопроса о создании национальной образовательной платформы, предполагающей в том числе разработку открытых онлайн-курсов.

С учетом опыта развития и использования ДОТ Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники (БГУИР) выступает с инициативой в качестве пилотного проекта внедрения сетевого обучения в Республике Беларусь использовать практику и базу электронных образовательных ресурсов БГУИР для изучения отдельных дисциплин учебных планов специальностей, по которым ведется обучение в вузах, входящих в учебно-методическое объединение (УМО) по образованию в области информатики и радиоэлектроники (таблица 1).

**Структура электронного образовательного ресурса дисциплины (ЭОРД).** БГУИР за 15 лет прошел несколько этапов эволюции ЭОРД. В результате разработаны ЭОРД в формате html, доступные студентам всех форм получения образования через систему электронного обучения (СЭО) «SharePointLMS».

В настоящий момент в университете реализуется проект по приведению ЭОРД к следующим требованиям, заложенным в массовых открытых онлайн-курсах (Massive Open Online Course – MOOC):

1. Модульная структура дисциплины – разбиение дисциплины на разделы и темы. Количество модулей определяется учебной программой учреждения образования.

2. Обязательное присутствие в учебных материалах по каждому модулю видеоконтента и тестов.

3. Пошаговое освоение студентом модулей, доступ к следующему модулю только после освоения предыдущего. Допуск к текущей аттестации по дисциплине после прохождения всех модулей.

Специальности, по которым БГУИР ведет подготовку по дистанционной форме получения образования

Специальности БГУИР	Вузы, ведущие подготовку по данным специальностям по дневной форме получения образования
Автоматизированные системы обработки информации	Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Белорусско-российский университет (Могилев), Брестский государственный технический университет, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Белорусский национальный технический университет
Информационные системы и технологии (по направлениям)	Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Белорусский национальный технический университет, Международный государственный экологический институт имени Д. А. Сахарова БГУ, Белорусский государственный технологический университет, Минский инновационный университет, Гродненский государственный университет имени Я. Купалы, Гомельский государственный технический университет имени П. О. Сухого, Могилевский государственный университет продовольствия, Барановичский государственный университет, Полесский государственный университет
Информатика и технологии программирования	Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Гомельский государственный технический университет имени П. О. Сухого, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
Программируемые мобильные системы	Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Брестский государственный технический университет, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
Программное обеспечение информационных технологий	Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Белорусский национальный технический университет, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гродненский государственный университет имени Я. Купалы, Полоцкий государственный университет, Гомельский государственный технический университет имени П. О. Сухого, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, Брестский государственный технический университет, Минский инновационный университет

Сценарий изучения дисциплины (разрабатывается преподавателем):

- Теория по модулю 1 (включая презентации, видеофайлы).
- Задание по модулю 1.
- Тест по модулю 1.
- ....
- Теория по модулю N.
- Задание по модулю N.
- Тест по модулю N.
- Итоговое задание по дисциплине (курсовой проект/работа).
- Итоговый тест по дисциплине.

Результаты прохождения модулей отражаются в электронном «Дневнике» (таблица 2).

По аналогии с известными платформами сетевого обучения ЭОРД представлен двумя версиями: открытой и учебной.

Открытая версия ЭОРД содержит:

1. Описание структуры и состава ЭОРД, методики обучения.
2. Программу дисциплины (перечень разделов и тем, ожидаемые результаты обучения (навыки и уме-

ния) и формируемые компетенции, специальности, учебными планами которых предусмотрено изучение данной дисциплины, рекомендуемая длительность изучения, количество зачетных единиц).

3. Сведения об авторах ЭОРД.

4. Необходимые требования к обучающимся (знание смежных дисциплин).

5. Вводную видеолекцию (рекомендуется).

Учебная версия ЭОРД содержит:

1. Методические указания по изучению учебной дисциплины (учебного курса), организации самоконтроля, промежуточного контроля.

2. Учебную программу дисциплины, дополнительные материалы.

3. Теорию (курс лекций структурирован по разделам/темам, включая мультимедиапрезентации, видеоматериалы). Для реализации обучения с использованием календарного планирования модули создаются как независимые блоки с промежуточным тестированием.

4. Практику (лабораторный практикум, методические указания по выполнению контрольных работ, курсовому проектированию, индивидуальным практическим работам, задания с алгоритмом выбора вариан-

Таблица 2

Электронный «Дневник»

ФИО обучающегося	Тест (модуль 1)	Тест (модуль 2)	...	Итоговое задание	Итоговый тест
Ершов А. А.	6	6	...	6	7
Окунев О. А.	5	7	...	7	8
Щукина Н. Н.	8	8	...	6	6



та, примеры выполнения типовых заданий). При дистанционном обучении лабораторные работы частично заменяются индивидуальными практическими работами – контролируемые самостоятельными управляемыми преподавателем работами обучающегося.

5. Контроль знаний (тесты по каждому модулю/курсу в целом).

6. Ссылки на рекомендуемые внешние ресурсы.

7. Сценарий изучения дисциплины (последовательность шагов для успешного завершения обучения) с возможностью привязки к календарю изучения дисциплины.

**Средства организации электронного обучения в БГУИР.** Для реализации эффективного электронного обучения в БГУИР внедрена современная СЭО SharePointLMS, созданная на платформе Microsoft Office SharePoint Server (<http://learning.bsuir.by>). Выбор СЭО объясняется следующими ее возможностями:

1. Программный сервер SharePoint позиционируется компанией-разработчиком Microsoft для построения системы управления контентом, который может интегрироваться с другими программными продуктами Microsoft для построения системы управления предприятием. Это позволяет рассматривать SharePoint как основу для построения электронного университета, в который дополнительно входят системы управления учебным процессом, система разработки контента, система видеоконференцсвязи.

2. Несмотря на достаточно высокую стоимость SharePoint, на него для вузов действуют существенные скидки, имеется возможность приобретения по подписке (с постоянным обновлением версий за регулярную абонентскую плату).

3. В Республике Беларусь множество IT-компаний готовы выполнять разработки любой сложности и сопровождение программных систем на базе платформы Microsoft.

Средства поддержки электронного обучения в СЭО позволяют использовать в качестве учебных материалов как собственные наработки, так и электронные курсы от любых поставщиков. СЭО SharePointLMS также включает систему динамического тестирования, которая обеспечивает интерактивный подход к обучению.

Для каждой дисциплины в СЭО созданы электронные кабинеты, администрируемые преподавателями-консультантами, для общения с помощью встроенной электронной почты, чата, форума, вебинара или видеоконсультации. Обеспечена техническая возможность для идентификации личности обучающегося и визуализации процесса, что позволяет организовать аттестацию с использованием ДОТ. С целью организации электронного обучения для студентов всех форм получения образования создан факультет непрерывного и дистанционного обучения (ФНиДО).

В 2011 г. создан Центр видеоконференцсвязи (ВКС) и введена в эксплуатацию видеоконференцстудия. С 2012 г. на базе Центра ВКС развернута система аппаратной видеоконференцсвязи Cisco TelePresence.

Возможности Центра ВКС включают: персональное и групповое дистанционное обучение (дистанционные лекции, практические занятия и консультации для виртуальной аудитории студентов); формирование учебного видеоконтента; импорт и экспорт учебного видеоконтента; публичные видеоконференции; корпоративные административные видеоконференции; университетское телевидение (трансляция учебного и административного видеоконтента через корпоративную сеть в реальном времени, по запросу или расписанию).

**Нормативное обеспечение дистанционного обучения в БГУИР.** В настоящее время в Республике Беларусь практически отсутствует нормативная база по организации обучения с использованием ДОТ, поэтому целесообразно использовать опыт Российской Федерации при разработке нормативно-правовых документов и организации электронного обучения.

Электронное обучение в Российской Федерации регулируется приказом Министерства образования и науки № 2 от 09.01.2014 г., а также ранее утвержденным приказом № 137 от 06.05.2005 г. «Об использовании дистанционных образовательных технологий». В приказе утверждается Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ. Порядок устанавливает правила и условия применения ДОТ [2]. В частности:

- вузы самостоятельно определяют соотношение объемов аудиторной нагрузки и нагрузки, осуществляемой с использованием ДОТ;
- устанавливаются порядок и формы доступа к используемым информационным ресурсам;
- закладывается возможность организации учебно-методической помощи обучающимся с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Для дальнейшего полномасштабного развития дистанционного обучения в БГУИР разработаны документы, устанавливающие правила использования ДОТ:

1. Положение о дистанционных образовательных технологиях в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники.

2. Положение о дистанционной форме получения образования в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники.

Основные положения документов прошли апробацию в учебном процессе БГУИР, рассмотрены и утверждены на совете БГУИР в июне 2015 г.

#### **Положение о ДОТ в БГУИР [3]:**

1. Определены понятия ДОТ, электронной образовательной среды, ЭОРД.
2. Установлены цель и порядок использования ДОТ.
3. Установлены требования к ЭОРД, к инструментам оценки знаний; регламент взаимодействия и обязанности субъектов образовательного процесса с применением ДОТ; требования к организации текущей аттестации.

4. Срок изучения учебной дисциплины с использованием ДОТ определяется договором об оказании образовательных услуг на платной основе.

5. По результатам изучения учебной дисциплины и сдачи текущей аттестации выдается сертификат.

6. Результаты изучения учебной дисциплины с использованием ДОТ, промежуточного контроля ведутся и хранятся в СЭО в электронном виде. Результаты текущей аттестации ведутся и хранятся как на бумажном носителе, так и в электронном виде.

**Организация обучения студентов БГУИР с использованием дистанционных образовательных технологий.** ДОТ используются при ликвидации студентом академической разницы, возникшей при восстановлении и переводе, а также студентами любых форм получения образования для изучения отдельных дисциплин.

Алгоритм изучения отдельных дисциплин с использованием ДОТ состоит из следующих этапов:

1. Регистрация в СЭО и получение доступа к ЭОРД.
2. Изучение теоретического материала.
3. Общение с преподавателем в онлайн- и офлайн-режимах через СЭО.
4. Выполнение тестов, индивидуальных заданий (КР, КП, ИПР).
5. При положительном результате промежуточного контроля знаний – прохождение текущей аттестации либо во время сессий (традиционный подход), либо по согласованию с деканатом ФНиДО в межсессионный период.

6. Для успешно обучающихся студентов ФНиДО может быть установлен индивидуальный график обучения с дополнительным изучением дисциплин учебного плана последующих семестров, что создает возможность ускоренного обучения.

Желающие изучать отдельные дисциплины с использованием ДОТ либо обращаются в деканат ФНиДО для оформления договора на их изучение, либо проходят электронную регистрацию в СЭО; оформляют

договор; проводят оплату за изучение дисциплин(ы) через ЕРИП; получают учетные данные для доступа в СЭО; выбирают преподавателя-инструктора (тьютора) из списка, представленного соответствующей кафедрой; вместе с тьютором составляют сценарий и календарный план изучения дисциплины. При успешной аттестации им выдается сертификат установленного образца, который признается на всех факультетах БГУИР.

Заведующие кафедрами ежегодно предоставляют в деканат ФНиДО списки дисциплин, рекомендуемых к изучению с применением ДОТ, а также не менее двух тьюторов по каждой дисциплине. Перечень учебных дисциплин, разрешенных к изучению с применением ДОТ, утверждается советом университета.

В 2016 г. более 700 студентов всех форм обучения заключили договоры на изучение свыше 1400 дисциплин с использованием ДОТ.

**Предложения по использованию электронных ресурсов БГУИР для сетевого обучения в республике.** Для реализации этих предложений Министерству образования необходимо разработать и утвердить нормативные документы, регулирующие порядок применения ДОТ в Республики Беларусь, процесс сетевого обучения и сертификации студентов с использованием открытой образовательной платформы.

Алгоритм организации изучения отдельной дисциплины с использованием ДОТ (рис. 1):

- студент выходит на сайт СЭО БГУИР, знакомится с открытой частью ЭОРД и принимает решение о целесообразности изучения дисциплины;
- при принятии положительного решения студент регистрируется на сайте СЭО БГУИР и онлайн подтверждает согласие с договором об оказании образовательных услуг на платной основе с использованием ДОТ, оформляет договор;
- оплата обучения с использованием сервиса ЕРИП. Стоимость обучения устанавливается за каждую учебную дисциплину;

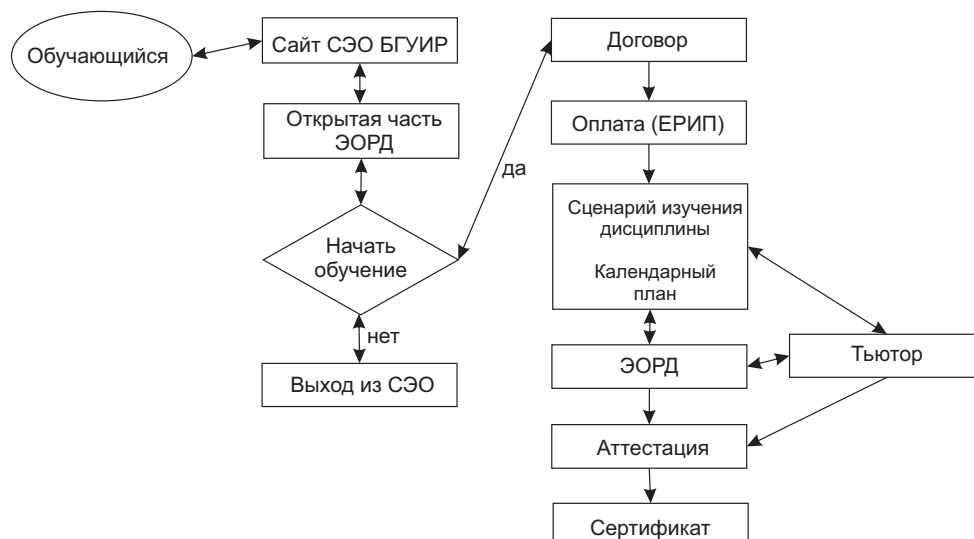


Рис. 1. Алгоритм организации изучения отдельной дисциплины

- после оплаты студент допускается к изучению выбранной дисциплины, открывается доступ к электронному кабинету дисциплины в СЭО;

- по результатам аттестации БГУИР выдает сертификаты оценки знаний по каждой учебной дисциплине;

- полученные сертификаты студент представляет в деканат факультета вуза для регистрации факта аттестации и занесения оценки в учебную карточку.

Таким образом, проект БГУИР по использованию ДОТ для изучения отдельных дисциплин позволит:

1. Обеспечить с помощью СЭО БГУИР в соответствии с требованиями учебных программ реализацию и мониторинг процессов, связанных с ликвидацией академической задолженности, академической разницы из-за расхождений учебных планов при переводах и восстановлении студентов, изучения студентами всех форм обучения отдельных дисциплин.

2. Сформировать по согласованию с преподавателем индивидуальную траекторию изучения дисциплин учебного плана специальности, в том числе с возможностью интенсификации процесса обучения.

3. Обеспечить возможность дополнительного образования студентов по дисциплинам специальностей, включенных в базу ЭОРД БГУИР.

4. Организовать сетевое обучение в рамках корпорации вузов, ведущих подготовку по аналогичным специальностям.

Применение предложенной БГУИР технологии сертифицирования обучающихся по отдельным дисциплинам с использованием ДОТ группой университетов Республики Беларусь позволит: организовать на их базе сетевое обучение при одновременном повышении качества образования за счет привлечения наиболее компетентных преподавателей и использования лучших электронных образовательных ресурсов по выбранным дисциплинам; с меньшими затратами открывать набор на ряд высоко востребованных специальностей и организовывать обучение по ним; повысить академическую мобильность в рамках республики и проще интегрироваться в образовательную среду, построенную на принципах Болонского процесса.

#### Список использованных источников

1. О проекте «Национальная платформа открытого образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://proed.ru/about>.

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.05.2005 № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 02.08.2005 № 6862) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_54824](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_54824).

3. Положение о дистанционных образовательных технологиях в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://distant.bsuir.by/dot/>.

## Прызначэнні, абранні

Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко 15 декабря 2016 г. назначил Н. И. Гавриченко ректором Витебской ордена «Знак Почета» государственной академии ветеринарной медицины



**Николай Иванович Гавриченко** родился в 1967 г. в г. Костюковичи Могилевской области.

В 1991 г. с отличием окончил Белорусскую сельскохозяйственную академию.

После окончания аспирантуры работал на кафедре физиологии, биотехнологии и ветеринарии БСХА ассистентом, затем старшим преподавателем и доцентом. С 1995 по 2000 гг. являлся заместителем декана зооинженерного факультета. В 1997 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата биологических наук.

В 2000 г. избран на должность заведующего кафедрой физиологии, биотехнологии и ветеринарии УО БГСХА. С 2003 по 2004 гг. работал деканом зооинженерного факультета. В период с 2004 по 2007 гг. обучался в докторантуре.

С сентября 2007 г. – доцент кафедры физиологии, биотехнологии и ветеринарии.

В мае 2008 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора сельскохозяйственных наук.

В 2009–2014 гг. – проректор по научной работе, профессор кафедры биотехнологии и ветеринарной медицины, в 2014–2016 гг. – декан зооинженерного факультета БГСХА.

Автор более 250 научных работ, в том числе 6 монографий. Соавтор четырех ветеринарных препаратов.

Н. И. Гавриченко прошел стажировку в учебно-исследовательских университетах и организациях Франции (2000), Израиля (2001), Великобритании (2002), Российской Федерации (2010), Германии (2011), США (2011), Польши (2013). В 2009 г. с отличием закончил Республиканский институт высшей школы по специальности «Менеджмент учреждений профессионального образования».

## О новых моделях и технологиях обучения в высшей школе (университет будущего)

**М. А. Журавков,**

зав. кафедрой теоретической и прикладной механики,  
доктор физико-математических наук профессор,  
Белорусский государственный университет

*Университеты во все времена играют важную роль в развитии стран и состоянии их национальных экономик. Они служат своеобразными инкубаторами для новых открытий и инноваций, напрямую влияющих на ситуацию в обществе.*

*Несмотря на фундаментальность, академизм и здоровый консерватизм системы высшего образования, образовательные технологии, принципы и подходы к обучению и преподаванию требуют постоянного анализа, ревизии, совершенствования, а иногда и кардинальных изменений. Сегодня вследствие абсолютного «проникновения» информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человечества, построения «полного цифрового общества» назрела острая необходимость выработать новый стратегический подход к развитию системы высшего образования, предложить и внедрить новые образовательные технологии и модели обучения.*

В сфере высшего образования «прямыми потребителями» являются студенты. Поэтому вузам необходимо успевать за их меняющимися ожиданиями и потребностями. Сдвиг в образовательных технологиях во многом обусловлен технологиями, которые студенты используют каждый день и которые неизбежно влияют на учебный процесс. Так, например, сегодня смартфоны играют важную роль не только в повседневной жизни человека, но и в обучении, поэтому вузы, учитывая это, модернизируют учебные программы и инфраструктуру.

Среди значительного количества технологий и тенденций, определяющих стратегию развития системы высшего образования, все же можно выделить наиболее важные, которые все более набирают силу в настоящее время и формируют образ образования будущего. Среди них, например [1]:

- распространение открытых образовательных ресурсов;
- новые подходы к оценке эффективности обучения;
- реорганизация учебных пространств;
- распространение форм «смешанного обучения»;
- развитие все более тесного сотрудничества между различными высшими учебными заведениями (инновации дают больший эффект, если учреждения делятся своими идеями);

- изменение системы организации инфраструктуры университетов и колледжей (учреждения становятся «более гибкими», что позволяет им успешнее поддерживать и продвигать новые тенденции, мышление и идеи в экономике и промышленности) и др.

Технологии, инструменты и стратегии, оказывающие сегодня влияние на трансформацию имеющихся и развитие новых подходов и взглядов на образовательный процесс, можно объединить в группы по их функциональности. Так, в [1] такие технологии сгруппированы в семь категорий:

- потребительские технологии;
- цифровые стратегии;
- прорывные технологии;
- интернет-технологии;
- технологии обучения;
- технологии социальных сетей;
- технологии визуализации.

Наиболее эффективны и вызывают повышенный интерес прорывные технологии, потенциально способные изменить наши представления о возможностях устройств и инструментов. Они непосредственно связаны со значимыми технологическими инновациями. К прорывным технологиям сегодня можно отнести, например, программирование эмоций, сотовые сети, электровибрацию, гибкие дисплеи, геолокацию, смешанные сети, широкополосную сеть мобильной связи, открытое аппаратное обеспечение, перевод «речь-в-речь», технологии «виртуальные ассистенты» и др.

Определяя стратегию развития системы высшего образования, следует четко классифицировать проблемы, которые необходимо «преодолеть», внедряя новые технологии. Эти проблемы, исходя из их природы, можно разделить на несколько категорий [1]:

1. Разрешимые – проблемы, которые мы понимаем и знаем, как решить.
2. Трудные – относительно понятные проблемы, решения которых до сих пор не найдены.
3. Сложные – проблемы, которые пока трудно даже определить и для решения которых необходимы дополнительные данные и идеи.

Существуют также проблемы, которые «не попадают» в указанные категории, так как относятся не к «техническим» проблемам, а скорее к «политическим». Так, например, к последним можно отнести все более возрастающее число учебных онлайн-курсов и ресурсов, предоставляющих «новые модели образования» и диктующих свои определенные требования по коренной модификации традиционной системы организации вузов с их базовыми фундаментальными принципами обучения. В связи с этим кардинальным образом меняется само понятие «высшее образование».

Хотелось бы обратить внимание на еще одну сложную проблему. В современной системе высшего образования прочно укоренился подход, при котором финансирование и престижность университетов зависят главным образом от их вклада в развитие науки. То есть в настоящее время в университетах акцент всегда делается в первую очередь на исследованиях, а не на преподавании. Так, статус университета в глобальном образовательном пространстве определяется преимущественно количеством и качеством проводимых в нем исследований. Это, несомненно, в большей мере представляется оправданным, так как научно-технические разработки, инновации определяют прогресс в образовании. Однако это же служит и причиной существования в научном мире такого достаточно стойкого убеждения, что достижения в области научных исследований – более ценный актив, чем талант и навыки преподавателя. Поэтому в научной среде преподавание ценится меньше исследовательской работы.

Из-за подобных взглядов попытки внедрить эффективные методы образования часто заканчиваются неудачей. Такое положение вещей вредит и преподавателям, и студентам, поскольку работа преподавателей не оценивается должным образом, а студенты зачастую обучаются у ведущих университетских исследователей, которые используют устаревшие методы преподавания и совершенно не стремятся к внедрению новых передовых технологий. В результате в вузах складываются не самые благоприятные условия для тех, кому «нравится» преимущественно преподавать. Одним из эффектов этой сложной проблемы является значительное увеличение зависимости от преподавателей, работающих по совместительству, что не всегда хорошо для «собственных» преподавателей.

Поэтому, как это ни парадоксально, чрезмерный акцент на исследованиях ведет к целому ряду негативных последствий.

Признание данной проблемы на национальном уровне стало отправной точкой в поисках ее решения. Так, Европейский союз (ЕС) признал существование этой многоаспектной проблемы в Отчете Европейской комиссии по улучшению качества преподавания и обучения в высших учебных заведениях за 2013 год, определив три главные ее составляющие: необходимость сместить акцент с исследований на преподавание и обучение, важность обучения преподавателей с использованием лучших стандартов, переоценка вузами своей миссии и признание первоочередной важности преподавания.

Чрезмерный акцент на исследованиях можно скорректировать «прямо в учебной аудитории» посредством более эффективных педагогических методов, зачастую внедряемых на уровне факультетов. Так, в Университете Техаса преподаватели математического факультета перешли к проблемно-ориентированному обучению, стремясь к тому, чтобы их студенты активно придумывали математические концепции, а не пассивно усваивали материал лекций [2]. Работающий

схожим образом метод «перевернутого класса» способствует практическому обучению и активному взаимодействию во время занятий профессора и студента.

В связи с развитием и внедрением новых форм и подходов к образовательному процессу еще раз хотелось бы подчеркнуть важность и актуальность задачи создания вузовских консорциумов и сетевых форм межвузовской организации учебного процесса [3].

Совместная деятельность университетов все сильнее влияет на будущее высшего образования. Все больше вузов объединяются в консорциумы, ассоциации. Цель такого объединения – консолидировать ресурсы, лучше позиционировать себя для внедрения образовательных инноваций.

Сегодняшний уровень глобализации позволяет университетам даже из разных стран объединять усилия для достижения общих целей. Вузы объединяются для предоставления качественного образования в глобальном масштабе. Новые консорциумы создаются с целью оказания помощи и поддержки каждому из вузов-коллекторов во внедрении у себя передовых современных методов образования.

Господство консорциумов, отнесенное к категории долгосрочных тенденций, отражает концепцию, согласно которой вузы входят в более широкую систему, где долгосрочное выживание и значимость конкретного вуза зависят от взаимовыгодных отношений с партнерами.

**О новых подходах к процессу обучения.** Традиционные подходы к преподаванию и обучению, корни которых уходят в XVIII век и ранее, по-прежнему имеют широкое, а в большинстве стран подавляющее распространение в вузах, и сегодня уже зачастую больше тормозят обучение, чем помогают в эффективном приобретении необходимых соответствующих современному уровню развития общества знаний.

Как только в жизнь каждого человека прочно вошел Интернет и появилась возможность оперативного доступа практически к любой информации, возрос интерес к различным типам самостоятельного обучения, которое ранее было распространено только в научных центрах и кружках самообразования. Эти и другие менее предсказуемые формы обучения относятся к ряду неформального обучения и служат для большего вовлечения студентов в образовательный процесс, поскольку позволяют им следовать своим личным интересам и наклонностям. Эксперты в области образования полагают, что смешение формального и неформального методов преподавания и обучения может создать в вузах атмосферу, поощряющую экспериментирование, любопытство и, самое главное, творчество, что на сегодня представляет собой наиболее перспективное направление развития высшей школы.

Важно, что после широкого распространения Интернета, мобильных устройств и прочих технологий традиционный взгляд на грамотность как способность читать и писать расширился, и теперь сюда также входит умение пользоваться цифровыми устройствами

и информационными технологиями. Эта новая тенденция касается того, как образовательные учреждения учитывают проблемы грамотности при составлении учебных планов и программ повышения квалификации, в том числе и преподавателей. Отсутствие консенсуса по вопросу, что же представляет собой цифровая грамотность, мешает многим вузам сформулировать точные правила и программы для решения этой задачи.

Проблема еще более усложняется тем, что цифровая грамотность для преподавателей не равноценна цифровой грамотности для студентов, поскольку преподавание с использованием информационных технологий требует одних навыков, а обучение с использованием тех же технологий – совершенно других.

Итак, включение неформального обучения в «формальный» образовательный процесс – очень важное направление развития технологий обучения. Однако реализация данной идеи мешает отсутствие способов признания и качественной оценки обучения, происходящего «вне аудитории».

Еще более сложной задачей для вузов представляется количественная оценка всех видов неформального обучения, в которые могут быть вовлечены студенты. Но многие работодатели уже признали важность неформальных методов обучения для профессионального развития. Образцом такого обучения может быть даже совместный поход преподавателя и студентов в кофейню с тем, чтобы обсудить некую проблему по изучаемой теме. И все же вне зависимости от того, признаем мы или нет неформальное обучение, оно уже имеет значительное распространение среди студентов и влияет на уровень приобретаемых обучающимися знаний. В то же время необходимо четко понимать, что все большая размытость границ при приобретении знаний между учебной аудиторией и «окружающей человека средой», жизненным опытом приводит не только к многообещающим переменам в процессе обучения, но и к определенным негативным моментам в преподавании.

Способы обучения становятся все более разнообразными, по мере того как в сеть выкладывается все больше интерактивного контента со свободным доступом. Так, игры и видеоролики сегодня уже называют важными способами обучения студентов за стенами университета. Игры способствуют развитию индуктивного мышления. Все большее число университетов используют личностные навыки, которые развиваются у студентов с помощью игр, включая их в свою учебную программу для симуляции действий в реальном мире. Доходчиво объяснить студентам сложные идеи стало проще с появлением таких инновационных подходов, как визуализация данных (или инфографика), представляющая собой форму визуальной коммуникации для передачи самой сути предмета. Создание специальных презентаций становится важным навыком для ученых и исследователей в университетах, поскольку им все чаще при-

ходится рассказывать о своих открытиях и выступать на публике.

Поэтому с появлением бесплатных или дешевых высококачественных учебных материалов, доступных в сети Интернет, широчайшее распространение получило формальное и неформальное онлайн-обучение, которое снижает привлекательность традиционных способов обучения в вузах, особенно очных «стандартных» курсов повышения квалификации и переподготовки. Одним из наиболее ярких примеров конструирующей образовательной модели являются массовые открытые онлайн-курсы (МООК).

В последние несколько лет восприятие онлайн-обучения стало более положительным, так как все больше учащихся и преподавателей видят в нем эффективное дополнение очному обучению и даже альтернативу некоторым его формам.

Открытые образовательные ресурсы (ООР) представляют собой «ресурсы для преподавания, обучения и исследований, которые располагаются в открытом доступе или же были изданы под лицензией, допускающей их бесплатное использование другими лицами для любых целей». ООР сразу же привлекли к себе повышенное внимание, в особенности после того, как в 2001 г. Массачусетский технологический институт дал старт инициативе MIT OpenCourseWare (OCW), выложив в открытый и бесплатный доступ материалы по более чем 2200 своим курсам. Вскоре после этого с подобными образовательными инициативами выступили и другие престижные университеты (Гарвард, Карнеги-Меллон и др.). В данном случае понятие «открытый» определяется более широко, чем отсутствие оплаты. Это подразумевает и отсутствие ограничений на права собственности и использования.

В целом ООР представляют собой самый разнообразный цифровой контент, включая полные учебные курсы, материалы курса, модули, учебники, видео, тесты, компьютерные программы и любые другие средства передачи знаний. Размещение учебников в открытом доступе считается эффективным инструментом сокращения лишних расходов, позволяющих сделать образование более доступным для студентов.

Технологии ООР в настоящее время имеют высокий потенциал. Так, по результатам опроса, проведенного среди преподавателей большого количества вузов различных стран [1], более 75 % из опрошенных заявили, что используют или намерены использовать ООР в ближайшее время.

Нынешний бум массовых открытых образовательных онлайн-курсов, хотя и не демонстрирует признаков спада, многие преподаватели считают все же «преходящим этапом». Но прогресс в подходах и технологиях к учебному процессу в ближайшие 3–5 лет специалисты все же связывают с развитием онлайн-обучения и его серьезным «проникновением» в очные формы обучения.

Так, например, в результате исследований Национального центра статистики образования США

установлено, что каждый студент в стране в процессе учебы хотя бы единожды пользовался открытыми онлайн-курсами [4]. Онлайн-обучение позволяет создавать в вузах с глобальным охватом совершенно новые образовательные модели (помимо MOOC). Например, радикально новый тип университетов (пример – Университет Минервы) ориентирован на развитие ключевых навыков в различных городах вместо передачи информации в одном-единственном кампусе. Вместо традиционных занятий проходят интенсивные интерактивные онлайн-семинары. Студенты проводят первый год обучения в конкретном университете, а затем каждый следующий семестр обучаются в новом городе в любой стране мира, используя городскую инфраструктуру для исследования и создания своего собственного университетского опыта.

В настоящее время уже существует целый ряд инновационных программ онлайн-обучения, которые специализируются на помощи студентам в получении особенно востребованных навыков.

Обучение с использованием личных мобильных устройств (BYOD) – это практика, при которой обучающиеся приходят на учебу с собственными ноутбуками, планшетами, смартфонами или другими мобильными устройствами. Причина популярности BYOD заключается в том, что она отражает современный образ жизни и методы работы. Как отмечается в отчете, по результатам исследований, выполненных Cisco Partner Network Study за 2013 год, на сегодня 95 % опрошенных преподавателей отметили, что используют для работы личное мобильное устройство [5]. Можно утверждать, что в настоящее время BYOD уже стало повсеместной практикой.

Связь между использованием личных устройств и ростом производительности усиливается с каждым годом, по мере того как все больше организаций внедряют у себя политику BYOD. Включение в рабочий процесс личных смартфонов, планшетов и ПК способствует формированию ментальности «работы на ходу». Меняется сама природа работы и обучения – теперь они могут происходить где и когда угодно. Так, в недавнем исследовании, проведенном Gartner, сделан прогноз, что в 2017 г. половина работодателей по всему миру будут ожидать, что их сотрудники придут на работу со своими устройствами [6].

Исследование College Explorer показало, что в среднем студент вуза пользуется своим мобильным телефоном более 3,5 часов в день [7], а по данным Information Week, на одного студента приходится в среднем 2,7 устройства [8]. Использование этой технологии стало неотъемлемой частью учебного процесса. Исследования в Университете штата Калифорния показали, что в процессе обучения студенты используют мобильное устройство в среднем каждые шесть минут [9]. Устройства стали своего рода пропусками в персональное рабочее учебное окружение, помогающее усваивать новый материал в наиболее

удобном для человека темпе. Личное мобильное устройство позволяет студентам более эффективно усваивать учебный материал. Они получают удобный постоянный доступ к дополнительным ресурсам, помогающим лучше понять изучаемую тему.

Вместе с тем некоторые эксперты предупреждают, что BYOD может исключить из учебного процесса студентов, которым не по карману последние технические новинки. Чтобы сгладить эту проблему, некоторые вузы закупают планшеты для всех нуждающихся в них студентов.

Для вузов использование BYOD зачастую сводится не столько к устройствам, сколько к персонализированному контенту, загруженному на них пользователями. Крайне редко два устройства обладают одинаковым контентом или настройками, и BYOD позволяет студентам и преподавателям использовать наиболее эффективные инструменты. Поэтому одной из проблем, тесно связанных с тенденцией быстрого распространения BYOD, является создание учебной среды, совместимой с любыми типами устройств. Необходимо создать инфраструктуру, поддерживающую все типы устройств.

Политика BYOD влияет также на физическое наполнение учебной аудитории. Так, жестко закрепленная мебель заменяется более гибкими пространствами для совместной работы с использованием мобильных приложений и прочих инструментов BYOD [10].

В связи с активным распространением онлайн-курсов и материалов в университетах и колледжах все большую популярность набирают смешанные формы и технологии обучения, вобравшие в себя все лучшее из очного и онлайн-обучения. Гибкость, доступность и мобильность смешанного обучения, а также применение в его рамках сложных технологий делают эту альтернативу крайне привлекательной. Необходимо учитывать, что в современных условиях большому числу людей стали доступны достижения и прогрессивные технологии IT-отрасли. Смешанные подходы способствуют созданию более раскрепощенной атмосферы в аудитории. Студенты чувствуют, что преподаватель более доступен для общения, если в сеть выложены учебные материалы и форумы для обсуждения и налажена постоянная коммуникация через средства виртуального обучения.

Прогресс в области смешанного обучения требует в целом нового подхода к организации процесса обучения, руководства кафедрами, факультетами, вузами. Так, европейская сеть дистанционного и электронного обучения (EDEN) включает в себя 200 организаций-членов (была основана для распространения знаний и передовых методик по всему континенту). В США подобными сторонниками инноваций в смешанном обучении выступают Университет штата Пенсильвания и Консорциум Слоана. Две эти организации объединили усилия, создав программу для руководителей проектов смешанного обучения Institute for Engaged Leadership in Online Learning [1].

По мнению экспертов, распространение новых форм преподавания и обучения требует совершенно новых образовательных пространств. В связи с этим все больше университетов содействуют внедрению у себя таких новых моделей образования, как, например, «перевернутый класс».

«Перевернутым классом» называется модель обучения, при которой время, отведенное на занятия в классе и внеклассное обучение, распределяется таким образом, что активными участниками процесса обучения становятся студенты, а не преподаватели. В данной модели основное время занятия тратится на познавательный процесс обучения, основанный на проектной работе: студенты пытаются совместными усилиями разрешить проблемы, чтобы лучше понять изучаемый предмет. Преподаватель при этом не тратит время занятия на передачу знаний студентам – каждый из них самостоятельно усваивает новый материал после занятий, просматривая видеолекции, слушая подкасты, читая электронные книги или же общаясь с другими студентами в онлайн-сообществах [11]. Преподаватели имеют возможность уделить больше времени взаимодействию с каждым отдельным студентом. По завершении занятия студенты сами выбирают используемый контент, темп и стиль обучения, а также способ продемонстрировать свои знания. Преподаватель адаптирует свой подход и стиль преподавания к их образовательным потребностям и личным целям обучения.

Модель «перевернутого класса» является частью более широкого направления в обучении и пересекается со смешанным обучением, проблемно-ориентированным обучением и другими методами и средствами преподавания, которые отличаются большей гибкостью и обеспечивают большую активность и вовлеченность студентов.

«Перевернутое обучение» особенно хорошо подходит для высшего образования, поскольку перераспределение времени занятий позволяет студентам больше взаимодействовать с сокурсниками. Преподаватели также более эффективно используют свое время, уделяя больше внимания наиболее трудному для студентов материалу.

Непопулярность данной модели в азиатских странах можно объяснить различиями между западным и восточными стилями обучения. Модель «перевернутого класса» предполагает много самостоятельной работы, что может «сбивать с толку» студентов, предпочитающих полагаться на преподавателя как на главный источник информации.

Весьма эффективным способом активного внедрения модели «перевернутого обучения» является включение в презентационные лекционные материалы вопросов для «размышления и дискуссионного обсуждения», в итоге студенты будут приходить на занятия готовыми к более оживленным дискуссиям.

На сегодня еще недостаточно выполнено исследований, посвященных сравнению эффективности «перевернутых классов» и традиционных лекций. Вместе

с тем в результате изучения технологии «перевернутого обучения», внедренного в университете Вилланова, убедительно показано, что студенты, относящиеся к наименее успевающей трети курса, показывали результаты на 7 % лучше, чем студенты такого же уровня в классах с традиционными лекциями [12].

Кроме того, хотя предварительные результаты не показывают значительных образовательных, метакогнитивных или эмоциональных преимуществ, студенты отдают предпочтение модели «перевернутого класса», поскольку с ее помощью они получают онлайн-доступ к лекциям и могут повторно изучить темы, которые не усвоили.

По мере того, как высшее образование переходит от традиционных лекций к более практическим формам обучения, университетские аудитории будут все больше напоминать реальные рабочие и социальные среды, что облегчит естественные формы взаимодействия и обеспечит междисциплинарный подход к решению проблем.

Помещения в образовательных заведениях все чаще обустроены таким образом, чтобы обеспечить взаимодействие в рамках проектной работы. При этом особый упор делается на мобильность, гибкость и использование многочисленных устройств. Модернизация беспроводных сетей позволяет создавать «умные комнаты», поддерживающие проведение веб-конференций и другие методы удаленной коммуникации внутри рабочих групп. Установка больших дисплеев и экранов делает возможной совместную работу над цифровыми проектами и с неформальными презентациями.

Подход к образованию с ориентацией на студентов внедряется в вузах уже достаточно активно, поэтому руководству вузами, факультетами необходимо серьезно задуматься над задачей перепланировки учебных помещений. В некоторых учебных заведениях полностью отошли от традиционной планировки аудиторий, чтобы лучше приспособить их к новым подходам и технологиям. Например, вместо традиционных рядов стульев с поверхностями для письма, обращенных в сторону кафедры, университеты создают более динамичную планировку аудиторий, часто располагая места максимально удобно для совместной работы. Такие перепланированные помещения идеально подходят для так называемого гибкого или активного обучения [13]. Вместе с тем следует отметить, что эта краткосрочная тенденция наблюдается не так долго, чтобы появились неопровержимые свидетельства эффективности перепланированных учебных помещений.

Хотя планировка помещений для активного обучения может варьироваться, у нее есть общие черты. Так, привычная кафедра перемещена в центр аудитории и окружена круглыми или овальными столами со свободно перемещаемыми стульями, чтобы студенты могли свободно переходить из группы в группу. Каждый стол может быть оборудован с использованием различных технологий. Многие образцы подобной



планировки используются уже несколько лет в различных университетах, что подтверждает быстрое распространение данной тенденции.

Для такого перехода также требуется, чтобы университеты изучили возможность модификации неформальных сред/помещений в кампусе и превращения их в площадки для обучения. Например, универсальные пространства (вестибюли, коридоры), где обычно собирается множество людей, специально реорганизуются таким образом, чтобы стать местами для собраний и продуктивной работы студентов.

Набирает популярность и модель создания «рабочих пространств» – своеобразных общественных лабораторий-мастерских, где регулярно встречаются представители различных общественных слоев, а не только преподаватели, студенты, ученые, чтобы поделиться знаниями, провести дискуссии и обсудить направления развития и новинки в сфере прикладных технологий, оборудования, инструментария, а главное – попробовать создать что-то своими руками. «Рабочие пространства» становятся важной частью культурных и экономических дискуссий, и университеты начинают обращать на них все больше внимания. Учебные заведения создают «рабочие пространства», чтобы студенты и преподаватели могли заняться своими DIY-проектами (DIY – сделай своими руками), не покидая стен альма-матер.

Особую роль в модификации неформальных помещений и использовании их при проведении «альтернативных форм» занятий имеют академические библиотеки. Академические библиотеки по всему миру переживают новый пик популярности, поскольку их помещения идеально подходят для новых форм обучения и могут реорганизовываться в соответствии с практически любыми требованиями и пожеланиями преподавателя.

Социальные сети со множеством разнообразных сообщений, статей, видео и прочих ресурсов также превращают обучение в более повседневный процесс. В докладе 2013 г. E-Expectations Report (Отчет об ожиданиях от электронного обучения) [31] утверждается, что студенты больше доверяют информации, полученной через университетскую социальную сеть, нежели той, что была опубликована на официальном сайте университета. Социальные сети переросли свою изначальную функцию создания социальных связей. Сегодня они позволяют создавать группы совместного обучения, подобные группам по интересам.

Весьма интересной представляется инициатива создания цифрового архива. «Архив знаний» формируют студенты, обучающиеся в магистратуре, аспирантуре или получающие второе высшее образование. Студенты могут заносить знания, дополнительные сведения, комментарии, являющиеся, по их мнению, значимыми и полезными для тех, кто только «постигает» определенные предметы, темы. Преподаватели также могут пополнять «архив знаний», внося тем самым существенный вклад в решение задачи пред-

ставительности и доверия к информации. У обращающихся к «архиву знаний» появляются дополнительные возможности для профессионального развития.

Создание «архива знаний» представляет собой элемент новой тенденции – обучение и оценка знаний на основе анализа данных. Важнейшим элементом данной тенденции является аналитика процесса обучения, созданная на основе веб-аналитики. В образовании начинают также широко использовать науку об обработке данных с целью выработки лучших методов обучения конкретных дисциплин и предоставления студентам возможности играть активную роль в собственном обучении, а также сосредоточения на «группах риска» среди студентов и оценке факторов, влияющих на успешность студентов в освоении учебного материала. Сегодня предпринимаются только первые шаги, которые будут положены в основу обучения и оценки знаний через анализ данных.

В эпоху больших данных сложились оптимальные условия для разработки новых исследовательских процессов, которые позволяют глубже изучать различные системы и наше окружение. Через Интернет ежедневно проходят огромные массивы информации. Во многих отраслях эти бесчисленные наборы данных используются для интерпретации и разрешения сложных проблем. В результате, например, в одной только Великобритании спрос на специалистов по обработке данных вырастет в следующие пять лет на 243 % [14].

**От университетов классического типа к инновационным.** Чтобы стимулировать инновации и адаптироваться к потребностям экономики, вузы должны быть максимально гибкими и способствовать развитию творческих способностей и предпринимательского мышления у студентов.

Сегодня для развития экономики страны, производственной сферы, помимо наличия фундаментального образования хорошего уровня, необходимо присутствие в образовательном процессе в обязательном порядке и инновационной, практико- и бизнес-ориентированной компоненты.

Насущное требование сегодняшнего дня – переход университетов от «классического» типа к «инновационному», что подразумевает их превращение в мощные центры «рождения» и создания инновационных наукоемких разработок, подготовки кадров, обладающих не только глубокими фундаментальными базовыми знаниями, но и имеющих опыт работы с новыми инновационными технологиями, участвующими в разработке «крутых» университетских проектов. Тогда появятся в массовом количестве и новые бизнес-инициативы, проявится повышенный интерес бизнеса и производства к выпускникам вузов, тогда же найдутся и финансы на технологический прорыв. Безусловно, для этого необходимо, чтобы в обществе существенным образом изменилось отношение к инновационным трансформациям в образовании и науке.

Как известно, в современном мире специалистом человека делает не само знание (сегодня оно теряет уникальность достаточно быстро), а желание отдавать большой ресурс своего времени и внимания какому-то делу.

Сегодня совершенно не актуально учить студента в течение 4–5 лет конкретным технологиям, процессам (например, как построить конкретный дом, собирать и эксплуатировать машину/механизм конкретной конструкции и т. д.), поскольку технологии за это время меняются, а знания становятся неактуальными. Плюс есть интернет-пространство, где можно найти все, что угодно, включая людей, которые научат и объяснят.

Сегодня актуальным является не только то, как учат студентов, на основе каких технологий, подходов, но и то, чему их учат, каков образовательный контент.

Студента нужно учить эффективному мышлению, мыслить фундаментально, быть креативным, не бояться ошибаться, не бояться выражать себя, быстро адаптироваться к новым технологиям, подходам, методам, эффективному воплощению идей в жизнь.

Все большее количество авторитетных экспертов по вопросам высшего образования приходит к мысли, что в настоящее время при руководстве образовательными учреждениями и разработке учебных программ многое можно позаимствовать из моделей стартапов [15]. То есть сегодня университеты должны представлять собой своеобразный «большой стартап-проект», стать главной движущей силой в распространении предпринимательского мышления. Доказана прямая взаимосвязь между ставкой на технологии в университетах страны и развитием экономики. Чтобы создать систему высшего образования, в которой процессы и стратегии менялись бы так же быстро, как в стартапах, требуется стратегический подход к руководству. В основе образовательного процесса должны быть проблемно-ориентированный подход к обучению, междисциплинарные исследования и инновации.

В настоящее время одной из важных позиций в развитии университетов в мире является то, что в подавляющем большинстве стран высшие учебные заведения рассматриваются как «ключевой инструмент рождения инноваций». К сожалению, наши университеты в большинстве своем достаточно неактивно включаются в процесс «создания конечного продукта». Следует подчеркнуть, что по отношению к университетам под «конечным продуктом» понимаются главным образом новые технологии (в широком смысле этого понятия). Внедрением же таких новых технологий должны заниматься специальные «бизнес-структуры», инжиниринговые центры. Наличие таких структур в составе университетов или тесная постоянная связь университетов с «внешним бизнесом» представляет собой насущную необходимость.

Хотелось бы отметить еще одно очень важное обстоятельство: следует разделять подготовку кадров для фундаментальной науки, исследований и кадров

для инновационных, технологически прорывных отраслей, т. е. должны быть разные подходы и методики обучения в зависимости от основной цели обучения. Другое дело, что студенту на первых курсах достаточно сложно определиться со своими главными целями. Поэтому и представляется весьма эффективным разделение обучения на несколько этапов: уровень бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Безусловно, подготовка кадров для выполнения фундаментальных исследований – крайне важный элемент нашей высшей школы. Без этого невозможно развитие. Сегодня успех на рынке, как правило, имеют пионерские разработки, следующие за основными направлениями исследований в области биологии, химии, физики, математики и информатики. На основе фундаментального естественнонаучного и математического образования осуществляется подготовка специалистов, которые выступают не только в роли простых исполнителей, но могут быть (и, как правило, являются) разработчиками новых технологий, материалов, методов математического и компьютерного моделирования и анализа.

Вместе с тем без подготовки по специальным программам профессионалов для разработки и внедрения новых инновационных технологий и даже создания новых отраслей невозможен прогресс, продвижение страны в число поставщиков высокотехнологической продукции на мировой рынок.

Развитие инновационных технологий и промышленного сектора экономики определяет насущную потребность в специалистах, способных проектировать и создавать новое. При этом речь идет о совершенно новых, революционных, передовых технологиях, процессах, а не модификации уже производимого продукта. Поэтому и необходимо создавать новый, отличный от сегодняшнего дня, процесс обучения, имея в виду оптимальное сочетание часов и предметов в области естественнонаучных и технических дисциплин, математики и информатики, специальных дисциплин с компонентами инновационной и бизнес-ориентированной направленности. В первую очередь это касается систем технического и технологического образования.

В настоящее время развитие технологий обучения и преподавания в системе высшего образования связано с адаптивным обучением и преподаванием, нацеленным на удовлетворение индивидуальных потребностей студентов, разработку новых технологий, обеспечивающих обучающемуся возможность собственной индивидуальной траектории обучения, разработку индивидуальных учебных планов и делающих возможным дифференцированное преподавание.

Появление технологий адаптивного обучения отражает существующую в вузах тенденцию сделать процесс обучения более индивидуальным. Профессорско-преподавательский состав вузов по всему миру все более четко понимает, что шаблонный подход к преподаванию приводит сегодня к неприятию студентами и даже к отчуждению ими [16].

Хотя технологии адаптивного обучения еще как минимум в течение нескольких лет не получат широкого распространения в высшем образовании, в целом ряде исследований подчеркивается их потенциал для трансформации традиционных образовательных парадигм [17]. Поэтому в настоящее время важной представляется разработка стандартов, типовых методов и подходов для технологий адаптивного обучения.

Адаптивное обучение лучше всего подходит к гибридным и онлайн-формам обучения. Исследования, проведенные в рамках инициативы «Открытое обучение» сотрудниками университета Карнеги-Меллон, показали, что преподавание, характерное для сред адаптивного обучения, лишь немногим уступает в эффективности индивидуальным занятиям с живым преподавателем [18]. Можно отметить, что в последние годы главным сторонником развития адаптивного обучения выступает Фонд Билла и Мелинды Гейтс [19].

Таким образом, мировые тенденции в современных технологиях и подходах к обучению заключаются в переходе ко все более персонализированному обучению, под которым понимается весь спектр образовательных программ, учебных процессов, педагогических подходов и академических стратегий, направленных на удовлетворение конкретных образовательных потребностей, интересов, устремлений, запросов отдельных студентов. Цель персонализированного обучения – позволить студентам самим определять стратегию и темпы своего обучения.

Хотя преимущества персонализированного обучения становятся все очевиднее, по-прежнему идут споры, связанные с определением сути такого обучения, а также нежеланием ряда преподавателей использовать новые технологические достижения. Так, многие полагают, что использование программ для «цифрового преподавания» приведет к снижению качества образования по сравнению с традиционными университетскими подходами [20].

Эффективные стратегии персонального обучения ориентируются на индивидуальные запросы и способности учащегося, поэтому важным является «правильный» выбор технологий и инструментария для построения процесса обучения. Широкое распространение имеют мобильные технологии, позволяющие предложить студентам персонализированные образовательные инструменты и материалы в любом месте и в любое время. Цель состоит в том, чтобы дать студентам возможность самим повысить эффективность и рациональность процесса обучения, однако и в этом случае без адекватного наставничества не обойтись.

Итак, в настоящее время новые модели образования создают беспрецедентно высокую конкуренцию традиционным моделям высшего образования. Эксперименты с альтернативными моделями обучения становятся все масштабнее и разнообразнее, и все они нацелены главным образом на решение такой за-

дачи, как вовлечение студентов в активный процесс обучения (отказ от пассивных форм получения знаний). Вместе с тем критически настроенные эксперты предупреждают, что необходимо придирчиво и весьма тщательно изучать эти новые подходы, чтобы убедиться в их эффективности и в том, что они дают долговременный эффект и не уступают традиционным моделям высшего образования [21]. Кроме того, конкуренция со стороны новых методов и технологий обучения вряд ли может привести к масштабным преобразованиям без соответствующей «политической реформы».

#### Список использованных источников

1. Отчет NMC Horizon: высшее образование / L. Johnson [et al.]. – Техас: New Media Consortium, 2015.
2. Режим доступа: <http://www.ma.utexas.edu/ibl/courses.html>.
3. Журавков, М. А. Интеграция учреждений высшего образования в международном контексте / М. А. Журавков, В. А. Гайсенко // Высшая школа. – № 2. – 2016. – С. 3–8.
4. Режим доступа: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2014023>.
5. Режим доступа: <http://www.ciscomcon.com/sw/swchannel/registration/internet/registration>.
6. Режим доступа: <http://www.gartner.com/newsroom/id/2466615>.
7. Режим доступа: <http://www.globenewswire.com/news-release/2013/06/13/554002/10036312/en/Tech-Savvy-College-Students-Are-Gathering-Gadgets-Saying-Yes-to-Showrooming-and-Rejecting-Second-Screening.html>.
8. Режим доступа: <http://www.informationweek.com/introp/bring-everything-byods-evolution-in-higher-education/d/d-id/1114042>.
9. Режим доступа: <http://www.wired.co.uk/magazine/archive/2013/12/features/hyperstimulation>.
10. Режим доступа: [http://www.scranton.edu/pir/byod\\_strategy\\_2014\\_final.pdf](http://www.scranton.edu/pir/byod_strategy_2014_final.pdf).
11. Режим доступа: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/flipping-the-classroom>.
12. Режим доступа: [http://articles.philly.com/2014-09-28/news/54380476\\_1\\_lecture-classroom-engineering](http://articles.philly.com/2014-09-28/news/54380476_1_lecture-classroom-engineering).
13. Режим доступа: <http://hereandnow.wbur.org/2014/05/08/active-learning-classrooms>.
14. Режим доступа: [http://www.noellelvitz.com/documents/shared/Papers\\_and\\_Research/2013/2013\\_E-Expectations\\_mobile.pdf](http://www.noellelvitz.com/documents/shared/Papers_and_Research/2013/2013_E-Expectations_mobile.pdf).
15. Режим доступа: <http://www.sas.com/offices/europe/uk/downloads/bigdata/eskills.pdf>.
16. Мельничек, А. Не стоит бояться, что идею украдут / А. Мельничек // Belavia OnAir. – 2016. – С. 170–174.
17. Режим доступа: <http://www.ecampusnews.com/top-news/adaptive-learning-steps-487/>.
18. Режим доступа: <http://www.evolution.com/opinions/adaptive-learning-higher-ed-customized-effective-part-2/>.
19. Режим доступа: <http://www.gatesfoundation.org/media-center/press-releases/2012/06/gates-foundation-announces-grants-to-support-learning-models>.
20. Режим доступа: <http://www.insidehighered.com/news/2014/06/13/profits-lead-way-adaptive-learning-becomes-more-popular>.
21. Режим доступа: <http://www.communitycollegereview.com/articles/604>.

## Электронное обучение как императив формирования новой образовательной среды: ВЫЗОВЫ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ РЕШЕНИЯ

**В. А. Гайсёнок,**  
ректор, доктор физико-математических наук  
профессор,  
**С. И. Максимов,**  
зав. кафедрой, кандидат технических наук доцент,  
**И. В. Брезгунова,**  
кандидат педагогических наук доцент;  
Республиканский институт высшей школы

*Мы являемся свидетелями и участниками радикальной реформации образовательной среды под влиянием интенсивного развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Произошедшие за последние два десятка лет изменения коммуникационной инфраструктуры общества по своим масштабам глобальны, а по своей скорости вполне могут характеризоваться как революционные. Главный результат широкого внедрения ИКТ состоит в возможности обеспечения коммуникаций на индивидуальном уровне в любое время и в любом месте. При этом гарантируется возможность многостороннего обмена высококачественной мультимедийной информацией. Впервые в истории человечества связь стала массово доступной, по форме и типу коммуникаций – сетевой и социальной, а по качеству – вполне пригодной для целей обучения, как индивидуального, так и группового, как формального, так и неформального.*

Отдаленные социально-экономические последствия этой информационно-технологической революции еще не вполне ясны, но уже наблюдаются тенденции роста производства товаров и услуг, основанные на гибкой автоматизации (компьютеризации) производственных процессов и использовании распределенных информационных систем. В свою очередь такие производства и предприятия сферы услуг всё в возрастающей степени нуждаются в кадрах, ориентированных на непрерывное образование, мотивированных и способных к эффективному (само)обучению и переобучению непосредственно на рабочих местах.

Традиционные же организационные формы формального профессионального обучения оказываются все более оторванными от социально-экономических реалий. Наниматели в лице менеджеров и руководителей современных производств и фирм вполне обоснованно требуют, чтобы выпускники колледжей и университетов – претенденты на рабочие места – были не только мотивированы, но и обладали способностью постоянно совершенствовать свои профессиональные

компетенции. Это возможно только при условии постоянного «контакта» работника с глобально распределенными источниками профессиональной информации.

Уже при первом найме на работу от претендента сегодня требуется определенный профессиональный навык. При этом очевидно, что получить такой навык в традиционной профессиональной школе, «информационно» ограниченной стенами одного учебного заведения, сложно. Имитация, а тем более воспроизводство в стенах одного, даже самого мощного, университета процесса производства продукции и/или цепочки операций по предоставлению услуги – весьма дорогостоящая, зачастую просто неразрешимая задача. (Заметим, что консорциумы западных университетов все чаще прибегают в учебных и научных целях к стратегии удаленного «коллективного» использования дорогостоящего и уникального научного и производственного оборудования.)

Высшее образование, повышение квалификации и переподготовка кадров в нашей стране по-прежнему ориентированы в большей степени на запоминание информации и фиксацию полученных навыков, чем на развитие способностей к (само)образованию. Сегодняшние зачетно-экзаменационные сессии являются по сути дела устаревшими формами отложенного оценивания остаточных знаний, умений и навыков, их оценки фиксируют статику, а не динамику усвоения материала и возможности его креативного применения. В то же время блочно-модульные технологии обучения с достаточно частым тестовым контролем и более эффективным накопительным оцениванием результатов учебной деятельности (обучаемости) сегодня являются скорее исключением, чем правилом.

Сегодня обучение в высшей профессиональной школе уже не может и не должно быть информационно ограничено стенами конкретного учреждения высшего образования (УВО). Информационные ресурсы и сервисы сети Интернет становятся все более доступными и гибкими, что уже привело к появлению таких новых форм обеспечения и организации обучения, как массивные открытые онлайн-курсы (МООС), виртуальные (вики) кафедры, факультеты и университеты. Развитие технологий web-2.0 и удаленного доступа сделало возможным виртуализацию учебного и научно-исследовательского процесса, а также имитационное моделирование современных производственных процессов высокой степени сложности. Все это создает конкурентную виртуальную образовательную среду, и следует отдавать себе отчет о ее мощном влиянии на сферу образования. Привлекательность сетевых образовательных информационных

ресурсов в среде студентов обусловлена их доступностью, бесплатностью или умеренностью цен.

В академической среде такие сетевые ресурсы часто критикуются, и обоснованно, за качество и трудоемкость создания. Часто они не безупречны и с точки зрения защиты имущественных авторских прав. Безусловно, разработка полноформатного качественного электронного образовательного ресурса (ЭОР) – сложная и затратная задача, требующая коллективной работы. Отдельно взятому преподавателю она просто не по плечу. Вместе с тем наличие и доступность в Интернете большого количества «готовых» ЭОР дает преподавателям возможность легко конструировать собственный электронный сетевой контент. Технология такого конструирования достаточно проста – использование лучших «готовых» ЭОР в качестве учебных модулей или блоков, адресуемых в разрабатываемых материалах гиперссылками, в канве с собственными комментариями и необходимыми дополнительными материалами. Созданный таким образом дидактический материал полностью отвечает блочно-модульной (конструктивистской) парадигме современного образования, а сам процесс его создания характеризуется высокой экономичностью – основные усилия преподавателя-разработчика направлены на поиск и структурирование релевантной сетевой информации. При этом содержимое найденных «готовых» источников принципиально не копируется, а лишь адресуется посредством гиперссылок – тем самым материал фактически защищается от возможных нарушений в сфере имущественного авторского права. Платой за эффективность и защищенность сетевых дидактических материалов со ссылками на (внешние) интернет-источники является необходимость постоянного доступа к Интернету при их использовании, а также отсутствие гарантий постоянства адресов и стабильности самого ссылочного контента. Заметим, однако, что эффективный учебный материал в принципе не может быть стабилен в длительном периоде времени. Он требует постоянной доработки, модификации с учетом опыта преподавания и результатов образовательной деятельности. Поэтому преподаватель обязан в любом случае контролировать содержание и качество применяемых или рекомендуемых им ЭОР и вовремя находить соответствующие замены.

Важной задачей является также разработка полностью авторских (защищенных) ЭОР, которые затем могут быть доступны широкому кругу студентов и преподавателей. Но следует понимать, что их разработка и особенно цифровой дизайн требуют высоких затрат, что, наряду с необходимостью привлечения к разработке профессиональных веб-дизайнеров, потребует установления на нормативном уровне соответствующих компенсаций авторам электронного контента ЭОР и владельцам (имущественных) авторских прав.

Что касается доступности Интернета, современные УВО сегодня имеют развитую внутреннюю информационно-коммуникационную инфраструктуру, обеспе-

чивающую также и высокоскоростную внешнюю коммуникацию. Это, наряду с высокой оснащенностью студентов и преподавателей современными гаджетами, обеспечивает потенциальную готовность к широкому внедрению сетевых образовательных технологий. Сдерживающими этот процесс факторами являются недостаточный, в ряде случаев, уровень владения информационными технологиями, педагогические традиции и устоявшиеся организационные формы академического обучения, а также упоминавшееся выше отношение к контенту и трудностям разработки электронных обучающих материалов. Как следствие, ощущается латентная сдержанность педагогов высшей школы в отношении к новым сетевым методам обучения.

Более того, по нашему мнению, сегодня сложился определенный конфликт действующей системы образования с технологическими возможностями сетевого обучения. Причин тому несколько.

Во-первых, сетевое обучение по своей природе не налагает никаких ограничений на время и место обучения и ориентировано только на результат. В то же время на законодательном уровне и в нормативных документах фактически закреплена классическая классно-поурочная система, обязательно предполагающая фиксацию места и времени обучения. В свете этих документов реализация сетевого обучения, при котором обучаемые и обучающий находятся вне стен учреждения образования, представляется (в особенности для финансовых контролирующих органов) достаточно фантастической картиной. Требуется, очевидно, соответствующая нормативно-правовая база для использования сетевых образовательных технологий при всех формах обучения и на всех уровнях.

В настоящее время, согласно действующему Кодексу Республики Беларусь об образовании, дистанционное образование является видом заочного. Формально его организация должна соответствовать правилам организации заочного образования, отличаясь лишь способом коммуникаций студентов и преподавателей в межсессионный период. При выделении дистанционного образования в самостоятельную форму в законодательство должны быть внесены изменения на уровне Кодекса об образовании. Одновременно следует указать, что дистанционные образовательные технологии могут применяться во всех формах и на всех уровнях образования. Это позволит «легализовать» возможность опосредованного сетевого контакта субъектов образовательного процесса с использованием необходимых педагогических инструментов (аудио- и видеозаписи, тесты, учебные задания, опросы и т. п. и средства их создания). Содержание и технологии применения таких инструментов и соответствующие нормы учета нагрузки преподавателей целесообразно оговаривать в подзаконных (нормативных) актах.

Нужно также ответить на вопрос о том, готов ли профессорско-преподавательский состав (ППС) и административно-управленческий персонал УВО к изменению организационно-методологической парадиг-

мы организации учебного процесса с использованием сетевых технологий. Сегодня в основе этой парадигмы лежит представление, зачастую административно закреплённое, о необходимости создавать и локально хранить на собственных серверах полномасштабный электронный образовательный ресурс (ЭОР). Желание обладать таким ресурсом со стороны администратора учебного процесса вполне понятно – это представляется ему гарантией контроля наличия и сохранности учебно-методической базы обучения в случае непредвиденных ситуаций (изменение кадрового состава ППС, отсутствие подключения к Интернету и т. п.). В действительности же оказывается, что хранение ЭОР, разработанного конкретным преподавателем «под себя», для целей дальнейшего использования другими преподавателями малоэффективно. Мало кто из преподавателей высшей школы сможет похвастаться тем, что он успешно читал лекции или проводил семинары по чужому конспекту. Более того, нельзя гарантировать, что хранимый локально полномасштабный ЭОР «чист» с точки зрения правообладания. Многие такие ЭОР получены неправомерным копированием информации или созданы с использованием нелицензионного программного обеспечения. Как уже отмечалось выше, гораздо проще, быстрее и безопаснее создавать массивные ЭОР на основе гиперссылок на внешние «готовые» источники с дополнением, при необходимости, собственным материалом. Разработанный с учетом таких рекомендаций ЭОР имеет, как правило, небольшой объем и может компактно храниться на локальном сервере учебного заведения, демонстрируя научно-методический потенциал, кругозор и информационно-технологическую компетентность его автора.

Еще один фактор, сдерживающий, на наш взгляд, внедрение обучения с широким использованием сетевых технологий, – отсутствие единой сетевой программной платформы с универсальной системой управления обучением и единым технологическим инструментарием для разработки ЭОР в рамках национального сегмента сети Интернет. Разнообразие программного обеспечения для разработки национальных ЭОР и организации дистанционного обучения, расположение ресурсов на различных, часто закрытых серверах создает серьезные трудности для пользователей ЭОР и их разработки, в особенности коллективной. Использовать для целей создания и размещения национальных ЭОР зарубежные центры обработки данных и соответствующие «облачные» сервисы представляется нелогичным и, кроме того, малозащищенным инфраструктурным решением. Беларусь сегодня – информационно высокоразвитая европейская страна с территорией, эффективно покрытой широкополосной мобильной цифровой связью. Стратегией развития информатизации Республики Беларусь на 2016–2022 гг. [1] предусмотрен широкий спектр направлений, одним из которых является дальнейшее совершенствование системы управления образованием в рамках единого образовательного информационного пространства. При этом приоритетами развития явля-

ются национальная система образовательных информационных ресурсов, уровень и качество электронных образовательных услуг, совершенствование программно-технической инфраструктуры системы образования. В связи с этим было бы экономично и целесообразно, особенно учитывая создание и развитие в нашей стране базы для облачных технологий хранения и обработки цифровой информации, в частности, Республиканского центра обработки данных [2], иметь единую технологическую платформу системы дистанционного обучения для УВО [3–5]. С экономической и технологической точек зрения это представляется весьма выгодным и перспективным. Предварительные оценки показывают, что ежемесячная стоимость такой единой системы при ее размещении в центре обработки данных инфраструктурного оператора beCloud сопоставима с содержанием штата порядка 50 инженерно-технических работников (фактически по одной такой штатной единице на каждое УВО республики). Обслуживание системы и поддержание ее работоспособности при этом будет обеспечиваться инфраструктурным оператором.

Создание в Республике Беларусь национального информационного образовательного ресурса, объединяющего в себе сервисы и функции для разработки, хранения и сетевого транспорта мультимедийных ЭОР, несомненно, будет способствовать развитию новых – сетевых технологий образования, внедрению дистанционных образовательных технологий во всех формах и на всех уровнях образования, формированию эффективного конкурентного рынка образовательных услуг и их экспорту.

Развитие сетевых образовательных услуг и образовательных технологий на основе ИКТ – императив развития образования на современном этапе, и игнорировать его – значит отставать в развитии образования, экономики, общества в целом.

### Список использованных источников

1. Стратегия развития информатизации в Республике Беларусь на 2016–2022 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-gov.by/zakony-i-dokumenty/strategiya-razvitiya-informatizacii-v-respublike-belarus-na-2016-2022-gody>. – Дата доступа: 12.01.2017.
2. Республиканский центр обработки данных [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://becloud.by/activities/rp/gcod/>. – Дата доступа: 12.01.2017.
3. Брезгунова, И. В. К вопросу о стратегии дистанционного образования / И. В. Брезгунова, В. А. Гайсёнок, С. И. Максимов // Проблемы и перспективы инновационного развития университетского образования и науки: материалы Междунар. науч. конф., Гродно, 26–27 февраля 2015 г. / Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы. – Гродно, 2015. – С. 89–90.
4. Модель удаленного образования от А до Я. Дистанционное обучение как образовательная услуга и мобильный облачный сервис / И. В. Брезгунова [и др.] // Веснік сувязі. – № 3. – 2016.
5. Гайсёнок, В. А. К вопросу о национальном информационном ресурсе для организации дистанционного обучения / В. А. Гайсёнок, С. И. Максимов, С. И. Поблагуев // Управление информационными ресурсами: сб. тр. XIII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 9 дек. 2016 г. / Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь. – Минск, 2016.

# Облачные решения для информатизации учебного процесса в учреждении высшего образования

**А. Ф. Оськин,**

кандидат технических наук доцент,  
Полоцкий государственный университет;

**Д. А. Оськин,**

магистр технических наук,  
Белорусский государственный экономический  
университет

*Эффективным инструментом для решения задач информатизации учебного процесса могут стать многочисленные облачные сервисы, предоставляемые сетью Интернет. Главным достоинством облачного подхода является отсутствие затрат, связанных с покупкой, установкой и сопровождением оборудования и соответствующего программного обеспечения. Следует также учитывать, что значительная часть программных продуктов, использующих облачные технологии, является бесплатным программным обеспечением или распространяется компаниями-разработчиками со значительными скидками для высших учебных заведений (УВО).*

Основной моделью для УВО может стать модель SaaS (от англ. *Software as a Service* – программное обеспечение как сервис), получившая широкое распространение в странах Европейского союза и США [1]. При использовании модели SaaS организация сервис-провайдера предоставляет УВО, выступающему в качестве клиента, удаленный доступ к программному обеспечению по интернет-каналам через веб-интерфейс. При этом:

- используемое программное обеспечение развивается в дата-центре провайдера, а не на мощностях каждого конкретного заказчика;
- ответственность за поддержание работоспособности и требуемой производительности программного обеспечения несет провайдер SaaS;
- провайдер также обеспечивает устранение ошибок в программном обеспечении, конфиденциальность и защиту данных организации-клиента.

При таком подходе необходимо только приобрести соответствующее клиентское оборудование и создать инфраструктуру, обеспечивающую доступ в сеть Интернет.

На базе модели SaaS в УВО могут быть развернуты следующие приложения и программные комплексы:

1. Системы управления обучением (от англ. *Learning Management Systems* – LMS) и системы управления учебным контентом (от англ. *Learning Content Management Systems* – LCMS).
2. Системы интеллектуального анализа образовательных данных (от англ. *Educational Data Mining* – EDM) и поддержки принятия решений.
3. Обучающие тренажеры и лабораторные практикумы.
4. Системы электронного документооборота.
5. Системы управления научно-исследовательской и опытно-конструкторской деятельностью.
6. Системы управления финансово-экономической и административно-хозяйственной деятельностью.
7. Другие системы.

Рассмотрим подробнее некоторые из перечисленных выше областей применения модели SaaS и имеющиеся облачные решения.

## **Системы управления обучением и системы управления учебным контентом**

На информационном портале «Дистанционное обучение» система управления обучением определяется как «высокоуровневое, стратегическое решение для планирования, проведения и управления всеми учебными мероприятиями в организации, включая онлайн-обучение, виртуальные классы и курсы, проводимые с преподавателем. Основная задача – замена изолированных и разрозненных учебных программ на систематизированные методики по оценке и улучшению компетентности и уровня производительности в масштабах организации» [2].

Там же приводится и определение системы управления учебным контентом как системы, предоставляющей «авторам, дизайнерам и экспертам средства для более эффективного создания учебных материалов. Главная бизнес-задача, решаемая LCMS, – создание требуемого контента за требуемое время для удовлетворения потребностей отдельных учащихся или групп. Прежде чем разрабатывать непосредственно курс и адаптировать его для многочисленной аудито-

рии, дизайнеры создают многократно используемые объекты и предоставляют их всем разработчикам курсов в организации. Это исключает дублирование усилий разработчиков и позволяет быстро «собирать» кастомизированный контент» [2].

В настоящее время наблюдается тенденция к объединению этих двух систем в одну. Рассмотрим два облачных решения, реализующих, как нам представляется, такой подход.

### **iSpring Online – облачное решение от компании iSpring**

Российская компания iSpring [3] специализируется на разработке инструментов для систем электронного обучения. Основными продуктами компании являются приложения iSpring Suite и iSpring Online. Интегрированное решение на базе этих продуктов представляет собой полнофункциональную систему управления обучением, дополненную функционалом системы управления контентом.

iSpring Online позволяет:

- построить систему мобильного обучения, используя бесплатное приложение iSpring Learn для устройств с операционными системами iOS и Android;
- настроить фирменный стиль, используя в оформлении фирменные цвета и логотип компании;
- объединять отдельные курсы в программы обучения, настраивая порядок прохождения и задавая условия завершения программы;
- управлять пользователями, объединяя их в учебные группы, чтобы задавать права доступа и формировать нужные отчеты;
- отслеживать активности обучаемых, все их действия и академические достижения;
- использовать вебинары для повышения эффективности обучения;
- устанавливать стоимость курсов и программ обучения и выбирать способ оплаты;
- настраивать автоматическую выдачу сертификатов, подтверждающих прохождение курсов и сдачу тестов.

iSpring Online – коммерческий программный продукт. Стоимость годовой подписки для 1000 активных пользователей составляет 337 тысяч российских рублей. Это, на наш взгляд, основной недостаток системы.

### **G Suite for Education от компании Google**

G Suite for Education – облачное решение, объединяющее следующие сервисы:

- Google Classroom – простая система управления обучением с набором базовых функций, таких как создание и управление учебными группами, распространение учебного мультимедийного контента и контроль за его освоением, выдача и проверка учебных заданий, формирование отчетов.
- Gmail – корпоративная электронная почта.

• Google Drive – облачное хранилище файлов, синхронизация и управление доступом к файлам с любых устройств.

• Google Документы, Google Таблицы, Google Презентации, Google Формы – сервисы, с помощью которых зарегистрированные в системе пользователи могут создавать и редактировать файлы соответствующих форматов, а также предоставлять к ним доступ и вместе работать над ними.

• Google Talk или Google Hangouts – веб-сервисы, позволяющие обмениваться текстовыми сообщениями в режиме реального времени, а также проводить видеовстречи и созваниваться с одним или с несколькими собеседниками.

• Google Календарь – интернет-сервис, предназначенный для создания и управления личным календарем и календарями классов. Он предоставляет интерфейс для просмотра календарей, планирования встреч, просмотра сведений о доступности других пользователей, а также планирования использования помещений и ресурсов.

• Google Сайты – сервис, позволяющий преподавателям, зарегистрированным в системе, создавать сайты с образовательным контентом в домене G Suite Basic или на внешних ресурсах. Сайт может создаваться с помощью встроенных шаблонов или с использованием любого доступного пользователю инструментария.

Администраторы G Suite могут создавать аккаунты пользователей, управлять ими, а также настраивать параметры сервисов G Suite for Education. Встроенные в систему функции поиска и аналитики обеспечивают расширенные возможности доступа к данным во всех сервисах, формирование, просмотр и печать отчетов.

Недостатком G Suite for Education является отсутствие адекватной системы построения тестов и проведения онлайн-тестирования. Тесты в системе можно создавать с помощью сервиса Google Формы, но функционал этого сервиса ограничен, а интерфейс не очень удобен. Однако, учитывая динамичность компании Google, можно надеяться, что этот недостаток будет со временем устранен.

Google предоставляет бесплатный доступ к сервисам G Suite for Education некоммерческим учебным заведениям во всем мире. На наш взгляд, это главное достоинство данного решения.

### **Системы интеллектуального анализа образовательных данных (ИАОД) и поддержки принятия решений**

ИАОД – совокупность методов и алгоритмов анализа данных, накапливаемых в учебном заведении в процессе его деятельности с целью выявления скрытых, неочевидных, практически полезных и интерпретируемых знаний об учебном процессе и его участниках для поддержки принятия решений.



Источниками данных для ИАОД становятся базы данных университетских систем управления обучением, результаты промежуточных и итоговых аттестаций по дисциплинам, письменные работы студентов, учебная документация, ведущаяся на кафедрах и в деканатах, демографические данные, результаты опросов и анкетирований, социальные сети и т. д.

Главной целью ИАОД является повышение качества подготовки специалистов. В последние годы появился ряд исследований, конкретизирующих эту глобальную цель. Так, в работе [4] предлагается определять цели применения ИАОД в зависимости от точки зрения конечного пользователя. Выделяются четыре категории конечных пользователей – обучающиеся, преподаватели, исследователи и администраторы. Цели каждой из этих категорий сведены в таблицу 1.

В соответствии с перечисленными целями можно сформировать следующие типовые задачи, решаемые средствами ИАОД.

*Для обучающихся:* осознанное формирование индивидуальной образовательной траектории; правильный выбор факультативных дисциплин и дисциплин по выбору; профессиональная ориентация и точный выбор сферы будущей профессиональной деятельности.

*Для преподавателей:* разделение студентов на кластеры и подбор для каждого кластера оптимальной технологии и наиболее эффективных методов обучения; оптимизация структуры и содержания лекционного курса; прогнозирование успешности учебной деятельности.

*Для исследователей:* разработка методов объективной оценки эффективности и результативности учебного процесса; разработка новых технологий и методов обучения; совершенствование существующих и разработка новых методов и алгоритмов ИАОД.

*Для администраторов:* поддержка принятия научно обоснованных управленческих решений.

Мы не нашли специализированных облачных программных продуктов, ориентированных на решение задач ИАОД. Тем не менее проблема может быть решена

с помощью привлечения программного обеспечения из другой области. Как показано в [5], существует концептуальное сходство между ИАОД и системами бизнес-аналитики (англ. *Business Intelligence* – BI), а для этих систем в сети Интернет можно найти значительное количество облачных решений, в том числе и с бесплатными лицензиями. Так, например, только в облаке компании Amazon [6] размещено 26 таких приложений.

#### **Обучающие тренажеры и лабораторные практикумы**

К настоящему времени создано и успешно эксплуатируется значительное количество облачных приложений, которые могут быть отнесены к классу обучающих тренажеров и лабораторных практикумов. Этот вид программного обеспечения существенно зависит от предметной области, в которой он применяется. Приведем примеры.

#### **Интегрированная среда для разработки программ Ideone.com**

Облачная интегрированная среда Ideone.com [7] предназначена для разработки, отладки и тестирования компьютерных программ. Средой поддерживается множество языков программирования или различных версий. На текущий момент конечный пользователь системы может работать более чем с 60 языками.

Меню системы состоит из четырех пунктов: sign in, new code, samples, recent codes.

Выбрав пункт sign in, пользователь может зарегистрироваться или авторизоваться в системе, если он уже зарегистрирован. Для зарегистрированного пользователя в системе создается личный кабинет, в котором будут храниться все разработанные им программы. Пользователь может управлять содержимым личного кабинета, загружая программы в редактор для отладки или модификации, переименовывая программы, удаляя их или выгружая программы на локальный компьютер.

При выборе пункта new code открывается окно редактора, где пользователь может выбрать язык программирования и начать разработку программы. Разрабатываемая программа получает уникальное имя –

Таблица 1

**Цели конечных пользователей систем ИАОД**

Пользователи	Цели
Обучающиеся	Получить рекомендации по индивидуализации образовательной траектории. Получить более качественную обратную связь с преподавателем. Улучшить успеваемость
Преподаватели	Применять технологии и методы обучения, наиболее подходящие для данной, конкретной группы обучающихся. Улучшить понимание социальных, поведенческих и когнитивных аспектов учебного процесса
Исследователи	Развивать и сравнивать между собой различные методы и алгоритмы ИАОД. Оценивать эффективность и результативность учебного процесса
Администраторы	Принимать обоснованные управленческие решения. Оптимизировать распределение ресурсов учебного заведения

шестисимвольный код, состоящий из цифр и букв (прописных и строчных) латинского алфавита, который автоматически сохраняется в личном кабинете. К каждой программе, хранящейся в личном кабинете, может быть добавлен комментарий.

Раздел `samples` содержит многочисленные примеры программ на различных языках программирования. Каждый из примеров может быть загружен в редактор и запущен на исполнение.

Открыв раздел `recent codes`, пользователь может видеть последние из разрабатываемых программ.

### **Облачное электронное средство обучения SoloLearn.com**

Мультимедийное облачное электронное средство обучения SoloLearn.com [8], как и Ideone.com, предназначено для студентов, изучающих языки программирования высокого уровня. Текущая версия этого программного продукта содержит учебники по шести языкам программирования (C++, Java, Python, JavaScript, PHP, C#), языку гипертекстовой разметки HTML и учебник по каскадным таблицам стилей CSS.

Все учебники имеют одинаковую структуру. Учебный курс разбивается на модули, каждый из которых содержит от 8 до 12 разделов. Раздел представляет собой набор чередующихся слайдов, причем нечетные слайды – информационные, содержащие компактные порции информации по изучаемой теме, а четные – проверочные, содержащие вопрос, правильный ответ на который подтверждает усвоение учащимся материала информационного слайда. В конце модуля помещается слайд с тестом, успешное прохождение которого позволяет учащемуся перейти к изучению следующего модуля.

SoloLearn.com также содержит встроенную интегрированную среду разработки программ, позволяющую разрабатывать, отлаживать и тестировать программы, написанные на изучаемом языке программирования. Попаст в редактор среды можно непосредственно из информационного слайда, если данный слайд содержит программный код, иллюстрирующий изучаемый материал. Находясь в редакторе, учащийся может запустить этот код на исполнение или изменить его, отслеживая, к каким последствиям привели эти изменения. Это способствует быстрому усвоению изучаемых программных конструкций и приемов программирования.

Вся активность обучаемого – изучение модулей курса, разработка программ, выполнение упражнений и прохождение тестов – автоматически оценивается системой. При этом набранные баллы накапливаются и образуют рейтинг учащегося, определяющий его место среди всех пользователей системы.

Важным достоинством системы является наличие мобильных версий для операционных систем Android, iOS и Windows Mobile, а также отсутствие платы за работу с продуктом.

### **Системы электронного документооборота, системы управления научно-исследовательской и опытно-конструкторской деятельностью, системы управления финансово-экономической и административно-хозяйственной деятельностью**

Нам не удалось найти примеры облачных систем, ориентированных на высшие учебные заведения и решающих перечисленные в заголовке задачи. Тем не менее существует по крайней мере две облачные платформы, с помощью которых можно решить эту проблему. Это облака Microsoft Azure [9] компании Microsoft и Amazon Web Services компании Amazon. О последнем облаке мы писали выше. Как указывают разработчики этой платформы, в ее состав входит более 70 продуктов и сервисов, с использованием которых можно выполнить практически любую задачу. Это средства для выполнения вычислений, хранения данных и контента, системы управления базами данных, аналитические средства, корпоративные приложения и др. На платформе выделен уровень двенадцатимесячного бесплатного пользования, позволяющий получить опыт практической работы с облачными сервисами Amazon Web Services.

Аналогичными функциональными возможностями обладает платформа Microsoft Azure.

### **Применение облачных решений в учебном процессе Полоцкого государственного университета**

Эксперименты по применению облачных решений в учебном процессе Полоцкого государственного университета начались в 2007 г. Ректором университета в 2012 г. было принято решение об открытии дистанционной формы подготовки специалистов. Для разработки концепции и построения модели дистанционного обучения была создана рабочая группа, в состав которой вошли авторы настоящей статьи. Разработанная концепция предусматривала построение информационно-образовательной среды на базе облачной платформы Google Apps for Education, что и было успешно реализовано. Опыт работы с платформой Google Apps for Education нами подробно описан в статье [10]. Остановимся на других облачных сервисах, используемых в учебном процессе Полоцкого государственного университета.

При проведении занятий по курсу «Основы алгоритмизации и программирования» со студентами дневной формы обучения специальностей 40 01 01 «Программное обеспечение информационных технологий» и 40 02 01 «Вычислительные машины, системы и сети» мы используем все инструментальные средства, описанные в разделе «Обучающие тренажеры и лабораторные практикумы». Эта работа организуется следующим образом.

В течение первых двух недель семестра проводится мониторинг знаний и умений студентов

в области алгоритмизации и программирования. По итогам мониторинга выделяется три кластера: группа сильных, группа слабых и группа средних студентов. Для каждого из кластеров задается собственная образовательная траектория путем создания отдельного виртуального класса в сервисе Google Classroom и его наполнения соответствующими методическими материалами. Часть материалов и облачных сервисов едина для всех трех групп – это выложенные в соответствующие классы конспект лекций, озвученные лекционные презентации, наборы тестов для самопроверок, а также сервисы Ideone.com и SoloLearn.com. Другая часть подобрана с учетом специфики соответствующего кластера. Для слабых и средних студентов – это наборы учебных задач, отличающиеся уровнем сложности, для сильных студентов – облачный сервис Timus Online Judge – крупнейший в России архив задач по программированию с автоматической проверяющей системой. В начале учебной недели на странице соответствующих классов выкладываются номера задач, которые должны быть решены в течение текущей недели. Разбор и анализ результатов проводится на очных еженедельных занятиях и завершается выставлением оценок. Среднее значение из выставленных оценок образует текущий рейтинг студента. Такая методика используется у нас в течение двух последних лет и показала высокую эффективность.

Одним из главных преимуществ облачных сервисов, на наш взгляд, является независимость от университетской IT-службы и IT-инфраструктуры: нет необходимости заботиться о своевременном обновлении программного обеспечения; не нужно приспосабливаться под существующий IT-ландшафт, который, как правило, пестрит разнообразием версий операционных систем, комплектаций и типов устройств, подключенных к университетской сети. Как результат, происходит высвобождение средств за счет экономии на штате сотрудников IT-отдела и покупке лицензий на программное обеспечение. Эти средства могут быть направлены на развитие сетевой инфраструктуры университета.

Следующим преимуществом является их адаптированность к мобильным устройствам. По данным исследования [11], проведенного компанией Google, число выходов в Интернет с мобильных устройств в сентябре 2016 г. превысило число выходов в Интернет с настольных компьютеров и ноутбуков. Это же исследование говорит о том, что 89 % пользователей младше 35 лет для выхода в сеть используют смартфон или планшет чаще, чем компьютер или ноутбук. Поэтому при выборе LMS или LCMS именно облачные решения в наибольшей степени нацелены на студентов и абитуриентов и гарантируют высокий процент вовлеченности в учебный процесс и использование систем с их стороны.

Если говорить о преподавателях, то использование облачных LMS или LCMS дает большую гибкость и мобильность при подготовке учебного контента или контроля за выполнением заданий студентов.

Также упрощается контроль за выполнением преподавателями учебных поручений и освоением рабочих программ дисциплин. Контроль можно осуществлять с любого устройства, имеющего доступ в сеть Интернет, в любое время.

По данным компании Gartner [12], рынок приложений как сервисов (SaaS) за 2015–2016 гг. увеличился более чем на 20 %, в то время как поставки персональных компьютеров снизились за этот же период на 10 %. Это говорит о том, что использование облачных сервисов и мобильных устройств – перспективное и востребованное направление, которому принадлежит будущее.

#### Список использованных источников

1. Huru, H. A. MILAS: modernizing legacy applications towards service oriented architecture (SOA) and software as a service (SaaS) / H. A. Huru. – Oslo, 2009. – IX. – 114 s.
2. LMS and LCMS: в чем разница? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.distance-learning.ru/db/el/b254358de85ffe70c325723b0032f739/doc.html>. – Дата доступа: 23.11.2016.
3. Сайт компании iSpring [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ispring.ru>. – Дата доступа: 23.11.2016.
4. Romero, C. Data mining in education / C. Romero, S. Ventura // Wiley interdisciplinary reviews. Data mining and knowledge discovery, 3(1). – 2013. – P. 12–27.
5. E-learning and educational data mining in cloud computing: an overview / A. Fernández [et al.] // Int. J. Learning Technology. – 2014. – Vol. 9, № 1. – P. 25–52.
6. Amazon Web Services [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://aws.amazon.com/ru/>. – Дата доступа: 25.11.2016.
7. Облачная интегрированная среда разработки программ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ideone.com>. – Дата доступа: 25.11.2016.
8. Облачное электронное средство обучения SoloLearn.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sololearn.com>. – Дата доступа: 26.11.2016.
9. Microsoft Azure: платформа облачных вычислений и службы com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azure.microsoft.com/ru-ru/>. – Дата доступа: 26.11.2016.
10. Оськин, А. Ф. Опыт применения облачных технологий для построения информационно-образовательной среды вуза / А. Ф. Оськин, Д. А. Оськин // Высшая школа. – 2016. – № 3. – С. 18–22.
11. Исследования Connected Consumer Survey 2016 в Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://di.by/2016Minsk/10725/>. – Дата доступа: 28.11.2016.
12. Gartner Says Worldwide Public Cloud Services Market Is Forecast to Reach \$204 Billion in 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gartner.com/newsroom/id/3188817>. – Дата доступа: 28.11.2016.

## XXI век: когнитивный агент в открытом инновационном образовательном пространстве

*Я двигался навстречу когнитивной науке  
в течение 20 лет, прежде чем узнал,  
как она называется.*  
Дж. Миллер

**А. П. Лобанов,**  
доктор психологических наук профессор,  
**Н. В. Дроздова,**  
кандидат психологических наук доцент;  
Республиканский институт высшей школы

**NBIC-конвергенция и трансдисциплинарные знания.** Процессы познания, вне зависимости от системы теоретизирования или постижения на основе житейского опыта, представляют собой частный случай аналитико-синтетической деятельности, подчиняются определенной закономерности и осуществляются в определенной последовательности. Сначала мы имеем дело с глобальной нерасчлененной целостностью, которая благодаря процессам дифференциации приобретает статус совокупности (комплексность), затем получившие автономию части заново интегрируются, восстанавливают утраченные связи, воспринимаются как иерархически упорядоченная структура. Все современные научные дисциплины вышли из философии, получили признание и забыли свои истоки. Расплатой за «парад суверенитетов» стало суженное сознание и преобладание узко специализированной терминологии. Сугубо аналитически мыслящее научное лобби торжествовало, одержав, как оказалось, пиррову победу. Сегодня пришло осознание необходимости интеграции наук. Дело за малым: сделать выбор между сценарием «global integration» и «local integration».

Одним из наиболее удачных проектов преодоления предметоцентризма в науке и образовании является NBIC-конвергенция – взаимообусловленный кластер N (нано-), B (био-) и I (инфо-) технологий и C – когнитивной науки (рис. 1). Конвергенция позволяет консолидировать достижения естественных, технических и гуманитарных наук (область «global integration») и в то же время объединять усилия различных отраслей психологической науки (область «local integration»). Принадлежность отдельной дисциплины к когнитивной науке можно определить исходя из широкого или узкого подхода. Согласно широкому подходу, когнитивная наука объединяет дисциплины, изучающие познание; согласно узкому подходу – науки, базирующиеся на когнитивной парадигме. В любом случае, когнитивная наука (и когнитивная психология) изучает человеческий мозг и процессы познания, исследует закономерности усвоения и использования знаний

исходя из предположения о том, что именно знания детерминируют поведение человека. Она призвана постигать механизмы человеческого познания и научиться воспроизводить их, используя современные технические средства.

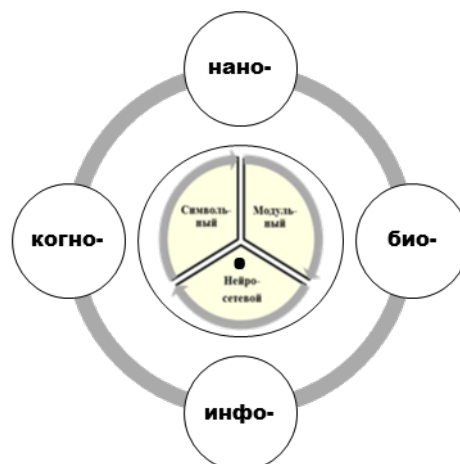


Рис. 1. Исследовательские подходы и структура NBIC-конвергенции

Необходимо подчеркнуть, что NBIC-конвергенция – принципиально новый этап интеграции знаний и технологий. Она не сводится к принципу междисциплинарности, а предполагает наличие трансдисциплинарных концептов. Приставка *меж-* означает «между», «на стыке <наук>»; *транс-* – «сквозь», «через». Другими словами, разные отрасли наук де-факто договариваются «не множить сущности», называть одни и те же явления одним термином. Например, обратная связь означает одно и то же в информатике и психологии, однако психологи предпочитают употреблять понятие «рефлексия».

Когнитивные науки объединяет не только общность предмета исследования – познание, методологические основания, но и определение субъекта познания. Субъектом познания в когнитивистике выступает «когнитивный агент» (cognitive agent), который отличается деятельностным характером и ситуационной активностью. Как утверждает И. В. Черникова, когнитивизм признает относительную автономию социальной реальности и ее «власть» над индивидом (вслед за С. Московичи), в то же время он обращается к изучению тех процессов, посредством которых психологические феномены продуцируют эту реальность, оставаясь ее продуктами [1].

**Когнитивная психология и образование.** В целом мы разделяем точку зрения П. Тагарда о том, что образование – это не научная дисциплина, а крайне важная область приложения результатов когнитивной науки [2]. Можно утверждать, что успехи современной системы образования (и детей, и взрослых) напря-

мую обусловлены достижениями когнитивной науки в целом и когнитивной психологии в частности. При этом каждый подход (символьный, модульный и нейросетевой) в когнитивной психологии нашел свое непосредственное воплощение в теории и практике учения и обучения.

Символьный подход, основоположниками которого принято считать А. Ньюэлла и Г. Саймона, базируется на компьютерной метафоре и теории переработки информации. Сторонники модульного подхода (Дж. Фодор и Д. Марр) сравнивают психику человека со швейцарским армейским многофункциональным ножом. Модульный подход, например, в полной мере представлен в теории памяти Р. Аткинсона и Р. Шиффрина. Нейросетевой подход, или коннекционизм, основан на «мозговой» метафоре познания и его аналогии с переработкой информации сетью нейронов (Д. О. Хебб, У. Маккаллох, У. Питтс) [3].

Сегодня педагогика и психология при разработке образовательных технологий опираются на знания о способах передачи информации (усвоения социального опыта, знаний и компетенций): на трансляцию, ретрансляцию и ретрансляцию с обратной связью. *Трансляция* – односторонняя передача информации (вербального сообщения) на расстояние. Она доминировала в условиях ограниченного доступа к информации и отсутствия рынка печатных изданий. Учебный процесс при трансляции сводится к чтению текста и контролю присутствия, с одной стороны, и максимально приближенному к оригиналу воспроизведению услышанного – с другой. Между тем слушать еще не означает слышать. *Ретрансляция* – способ приема информации на промежуточном пункте связи с усилением и последующей неискаженной ее передачей. Такой способ обучения смещает акценты с источника информации на личность реципиента (студента, слушателя). Обучающий использует прием «вторичного» обращения к содержанию учебной дисциплины посредством прямых вопросов или закрепления материала примерами из смежных областей знаний. *Ретрансляция с обратной связью* – способ передачи и усвоения информации, основанный на субъект-субъектном взаимодействии, дискурсивной активности познающего человека, на коммуникации. Когнитивный подход хорошо согласуется со студентоцентрированной парадигмой образования, согласно которой эффективность образовательного процесса зависит и от преподавателя, и от студента/слушателя.

**Инновационные образовательные технологии: диктатура креативного класса.** Современная школа, вне зависимости от того, основана она на традиционной или инновационной системе образования, является обществом в миниатюре, его устаревшей или зарождающейся моделью. Сегодня в связи с вступлением в Европейское пространство высшего образования национальная система образования развивается по законам синергетики. Мы еще не преодолели точку

бифуркации, обучающие и обучающиеся привыкают к неопределенности, формируют в себе толерантность к неопределенному опыту. Готовность к решениям и действиям в таких условиях, открытость новым идеям, гибкость суждений и рациональность как нацеленность на максимальный сбор информации востребованы и социумом, и личностью.

Анализируя новые подходы к образованию, М. А. Журавков акцентирует внимание на следующих положениях:

- информатизация образования и использование открытых образовательных ресурсов;
- поощрение неформальных методов преподавания и обучения, смешанных форм и технологий обучения;
- переход к персонализированному обучению, включая активность и самостоятельность, самоопределение стратегии и темпов обучения;
- обучение и оценка знаний на основе анализа данных;
- переход от университета классического типа к инновационному университету и др. [4].

Другими словами, преподавателям и руководителям учреждений высшего образования (ВВО) предстоит смоделировать процессы зарождения и функционирования «гегемона» постиндустриального мира – креативного класса. Под креативным классом Р. Флорида понимает сообщество профессионалов, продуцирующих новые идеи, создающих новые технологии и осознающих себя источником развития общества, основанного на знаниях [5] и компетенциях. Когнитивные агенты (обучающиеся и обучающие) как деятельностные и активные субъекты познания и образовательного процесса признаются способными если не к креативности, то к инновациям и инновационному командообразованию.

УВО уже апробировали на практике модульные, кредитные и рейтинговые технологии, различные варианты проектной деятельности и управляемой самостоятельной работы студентов, т. е. образовательные инновации макро- и мезоуровня. Теперь предстоит освоить технологии, решающие самые конкретные задачи, осуществить переход от формирования универсальных компетенций и общей профессиональной компетентности к узко специализированным компетенциям и техникам.

**Человеческий капитал: интеллектуальное развитие и когнитивные практики.** Как утверждает Р. Линн, для зрелой науки, во-первых, характерно использование «небольшого количества конструктов для объяснения широкого круга феноменов», во-вторых, таким конструктом становится интеллект, который объясняет «индивидуальные различия в образовании, доходе, грамотности, продолжительности жизни и религиозных убеждениях» [6, с. 100]. Такой подход позволяет утверждать, что в XXI веке интеллектуальное развитие становится национальным достоянием. Только интеллектуал способен развивать наукоемкую умную экономику, участвовать в проектах по робото-

технике и искусственному интеллекту. Вложение в человеческий капитал обеспечивает достойное будущее страны.

Образование – это не только сфера услуг. В первую очередь это интеллектуальное и личностное обогащение человеческого капитала, придание ему добавочной стоимости. Сегодня личность – это самоорганизующаяся система, способная к социальной адаптации, преобразованию и конструированию окружающей среды. Мы согласны с фундаментальным положением А. И. Субетто, что зарождающаяся ноосферная экономика детерминирована общественным интеллектом и опережающим характером развития образования [7]. Постулат Декарта «Cogito, ergo sum» необходимо продолжить словами «так и поступаю».

Когнитивно-ориентированная философия и когнитивная психология образования все чаще обращаются к понятию «когнитивные практики». В широком смысле это способ познания, эпистемологическая схема, гносеопрактика, в узком – познавательные приемы и методы, позволяющие осуществлять различные формы диалога и взаимодействия, оптимизировать, сокращать процедуру получения знания, делать ее более экономичной [8, с. 17]. В качестве когнитивных практик можно рассматривать модель конструктивно-рефлексивного чтения М. Pressley и Р. Afflerbach, а также Модель метакогнитивной визуализации А. Hibbing и J. Rankin-Erickson [9]. Так, М. Pressley и Р. Afflerbach обучают чтению на основе трех видов деятельности: создания смысла, мониторинга происходящих событий и понимания прочитанного текста, оценки текста и себя как читателя.

На наш взгляд, применение когнитивных практик во многом обусловлено стилями обучения (мышления) его субъектов. Ниже приведем фрагмент нашего исследования феномена стилей обучения и их взаимосвязи с другими когнитивными процессами (восприятием, мышлением, интеллектом и когнитивным стилем) [10]. 30 когнитивных переменных (таблица 1) образовали шесть факторов, которые в совокупности объясняют 59 % общей дисперсии. Стили обучения вошли в структуру четырех факторов: «Разряженное пространство и категориальные репрезентации» (F3), «Кинестетическая репрезентация и полнезави-

симость» (F4), «Мыслитель и определение понятий» (F5) и «Предметное мышление и тематические репрезентации» (F6).

Три из четырех стилей представлены в структуре бинарного фактора F5: тип «мыслитель» (0,72) взаимосвязан со способностями к определению понятий (0,71), со стилем мышления «теоретик» (0,59), дигитальным каналом репрезентации (0,49), горизонтальной локализацией пространства восприятия (0,43), символическим мышлением (0,37) и полнезависимостью (0,35).

Другой полюс фактора образуют стиль мышления/обучения «активист» (-0,54) и вертикальная локализация пространства (-0,46). Одновременно стиль «активист» (-0,47) входит в структуру F4 и согласуется со знаковым (-0,50) и символическим (-0,39) мышлением, а также с креативностью (-0,50). Однако такая комбинация переменных возможна при условии, если рассуждения осуществляются в процессе восприятия и при наличии полнезависимости (-0,56; -0,35). Названному выше стилю обучения не способствует кинестетическая репрезентация (0,73). Носителю такого стиля необходимо преодолевать ограниченность двигательного-чувственного восприятия окружающего мира, воспринимать предметы и явления в статике и демонстрировать склонность к полнезависимости.

Стиль мышления студентов «теоретик» (-0,45) принадлежит также F3. Он коррелирует с пространственным восприятием (возможно, речь может идти о феномене визуального мышления). Стиль продуктивен в условиях плотного (-0,85) и закрытого (-0,40) пространства. Студенты не реализуют его эффективно, если задействованы абстрактный интеллект (0,62) и символическое мышление (0,34). Функционирование теоретического стиля мышления у студентов затруднено при восприятии разряженного (0,83) и открытого (0,41) пространства. Вновь приходится констатировать, что мышление предопределено средне-низким уровнем вербального интеллекта испытуемых и не выходит за рамки возможного.

Стиль мышления «прагматик» (0,37) взаимодействует с предметным мышлением (0,62), визуальным

Таблица 1

Фрагмент фактора, характеризующего соотношение стилей обучения с мышлением и восприятием

Показатели	Фактор
Мыслитель	0,72
Определение понятий	0,71
Теоретик	0,59
Активист	-0,54
Дигитал	0,49
Горизонтальная локализация	0,46
Вертикальная локализация	-0,43
Символическое мышление	0,37
Полнезависимость	0,35

характером репрезентации (0,60) и вступает в когнитивный конфликт с конкретным интеллектом (-0,62), способностью к исключению понятий, аудиальным каналом репрезентации (-0,43) и горизонтальной локализацией пространства (-0,36).

Можно констатировать наличие определенной согласованности между стилями обучения «мыслитель» и «теоретик» и их взаимную оппозицию по отношению к стилю «активист». При этом стили «теоретик» и «активист» более мобильны, чем стиль «мыслитель», и образуют разные комбинации с другими когнитивными переменными. Несколько обособленно держится стиль «прагматик». Предметно-визуальной обусловленности его эффективности явно противостоит доминирующий в аудиториях аудиальный характер изложения информации и низкий уровень концептуализации научных знаний [10].

Таким образом, основанная на когнитивной парадигме конвергенция наук предполагает формирование нового типа знаний – трансдисциплинарных понятий и категорий, усваивать которые предстоит когнитивному агенту на основе инновационных образовательных технологий и когнитивных практик в условиях меняющегося мира и толерантности к неопределенности, предполагающей наличие креативной компетентности. Нам предстоит присутствовать при рождении субъекта науки и образовательного процесса как «человека, способного доверять своей интеллектуальной интуиции, способного догматам вероучения и авторитарному знанию противопоставлять самостоятельное интеллектуальное творчество» [1, с. 4–5]. В любом

случае, чтобы изменить будущее, необходимо улучшить имеющуюся в нашем распоряжении систему образования.

#### Список использованных источников

1. Черникова, И. В. Эпистемологические схемы или когнитивные практики как основание научных парадигм / И. В. Черникова // Ноосферные знания и технологии. – Томск, 2006. – Вып. 2. – С. 27–39.
2. Тагард, П. Междисциплинарность: торговые зоны в когнитивной науке / П. Тагард // Логос. – 2014. – № 1(97). – С. 35–60.
3. Фаликман, М. Когнитивная наука: основоположения и перспективы / М. Фаликман // Логос. – 2014. – №1 (97). – С. 3–19.
4. Журавков, М. А. Высшее образование. Университет будущего... / М. А. Журавков // Высшая школа. – 2017. – № 1. – С. 3–15.
5. Флорида, Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р. Флорида. – М.: Классика-XXI, 2007. – 421 с.
6. Линн, Р. Интеллект и экономическое развитие / Р. Линн // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2008. – № 2. – С. 89–108.
7. Субетто, А. И. Ноосферная экономика и общественный интеллект – парадигмальные основы устойчивого развития социума / А. И. Субетто // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2010. – № 2. – С. 194–198.
8. Микешина, Л. А. Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии науки / Л. А. Микешина. – М.: РОССПЭН, 2010. – 575 с.
9. Израэл, С. Как определить качество метапознания? / С. Израэл, К. Баузерман, К. Блок // Перемена. – 2005. – № 2. – С. 21–28.
10. Лобанов, А. П. Когнитивная психология образования / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2016. – 134 с.



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

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ В 4D-ФОРМАТЕ

А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова

Пособие содержит результаты теоретико-эмпирических исследований авторов по проблеме психологии образования, раскрывает вопросы моделирования лекционных занятий в учреждениях высшего образования.

Адресовано профессорско-преподавательскому составу учреждений высшего образования, слушателям факультетов повышения квалификации и переподготовки кадров, магистрам и аспирантам.

Обложка мягкая, 110 с.  
Цена 6 руб.



Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте [www.nihe.by](http://www.nihe.by).  
Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 109, тел./факс 213 14 20.

# Прэзентацыя



## САХАРОВСКОМУ ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ИНСТИТУТУ – 25 лет



**С. А. Маскевич,**  
директор,  
доктор физико-математических наук профессор,  
Международный государственный экологический  
институт имени А. Д. Сахарова БГУ

### **Международный высший колледж по радиоэкологии имени А. Д. Сахарова**

Чернобыльская катастрофа 1986 г. резко изменила жизнь и сознание значительной части населения нашей планеты. Стало очевидным, что для минимизации последствий аварии на ЧАЭС необходимы профессиональные кадры, обладающие знаниями на стыке таких наук, как физика, химия, биология, медицина.

Одним из первых в стране необходимость подготовки специалистов-радиоэкологов осознал Александр Михайлович Люцко. Благодаря его усилиям и настойчивости в мае 1991 г. в программу ООН международного сотрудничества по решению чернобыльских проблем был включен проект «Международный Сахаровский колледж по радиоэкологии», поддержанный участниками Первого международного конгресса памяти А. Д. Сахарова.

20 января 1992 г. вышло постановление Совета Министров Республики Беларусь № 20 «Об открытии при Белорусском государственном университете име-

ни В. И. Ленина Международного высшего колледжа по радиоэкологии имени А. Д. Сахарова». Возглавил колледж кандидат физико-математических наук доцент А. М. Люцко.

Первый учебный год в колледже начался 3 ноября 1992 г., и первыми его студентами с обучением по трехлетней программе стали 65 человек, закончивших два курса высших учебных заведений по специальностям естественно-научного и медицинского профилей. Для организации учебного процесса колледжу выделили восемь помещений в здании Минского заочного политехникума по ул. Долгобродской, 23/1. Студенческие практики проводились в г. Хойники Гомельской области, где была создана полевая станция.

В колледже на правах кафедр были сформированы: департамент ядерной физики и радиохимии, департамент радиобиологии, ядерной и радиационной медицины, департамент технической поддержки



и гуманитарного образования, на которых велась подготовка по специальности «Радиоэкология» со специализациями «Ядерная физика и радиохимия», «Радиоэкология и агробиология».

В 1993 г. осуществлен второй набор студентов. Программа обучения была рассчитана на четыре года. На этот раз принимали и абитуриентов с общим средним образованием. В конце учебного года была открыта специальность «Радиобиология и радиационная медицина» со специализацией «Медицинская экология». В 1994 г. набор студентов проводился на пятилетний срок обучения. В рамках специальности «Радиоэкология» подготовка велась по специализациям «Ядерная физика и радиохимия», «Радиационная безопасность». Позже к ним добавились специализации «Экологический мониторинг и аудит» и «Экологические информационные системы». На специальности «Радиобиология и радиационная медицина» введена специализация по «Радиобиологии», «Медицинской экологии», «Иммунологии», а впоследствии – «Радиационная гигиена и эпидемиология».

#### **Международный институт радиоэкологии имени А. Д. Сахарова**

21 октября 1994 г. приказом Министерства образования и науки Республики Беларусь колледж был преобразован в Международный институт по радиоэкологии имени А. Д. Сахарова, который возглавил А. М. Люцко, занимавший до этого должность директора колледжа.

В 1995 г. состоялся первый выпуск 38 специалистов. В этом же году на правах факультетов были образованы: департамент радиоэкологии в составе кафедр радиоэкологии, физики окружающей среды, экологических информационных систем, а также департамент радиобиологии и медицинской экологии в составе кафедр медицинской экологии, патологии и иммунологии. Для подготовки кадров высшей научной квалификации была открыта аспирантура по девяти специальностям.

В 1995 г. институтом была разработана Концепция радиоэкологического образования в Республике Беларусь, одобренная Национальной комиссией по радиационной защите и Министерством образования. Этот документ определил ведущие направления деятельности института на последующие годы.

К началу 1997/1998 учебного года были созданы: кафедра философии, социологии и экономики, кафедра эколо-



**Сотрудники колледжа на территории учебно-научной станции в г. Хойники**

гического мониторинга, кафедра радиобиологии, кафедра биологии человека, кафедра иммунологии.

19 марта 1998 г. ректором института был назначен доктор биологических наук профессор Александр Антонович Милютин. Под его руководством продолжились структурные преобразования, укрепление материально-технической базы, развитие научно-методического обеспечения учебного процесса и научных исследований, расширение международного сотрудничества.

С августа 1998 г. в институте работают три факультета: радиоэкологии; радиобиологии и экологической медицины; повышения квалификации и переподготовки кадров.

#### **Международный государственный экологический университет имени А. Д. Сахарова**

В июле 1999 г. Международный институт по радиоэкологии имени А. Д. Сахарова прошел аттестацию Республиканской государственной инспекции системы образования Республики Беларусь и был преобразован в Международный государственный экологический университет имени А. Д. Сахарова.



**Администрация колледжа. 1992 г.**



Первый выпуск. 1995 г.

С 2003 по 2012 г. университетом руководил доктор технических наук профессор Семен Петрович Кундас.

В этот период активно развивались технические специальности, связанные с информационными и энергоэффективными технологиями; открыта специальность «Медицинская физика»; в Ереване открыт филиал университета со специальностью обучения «Медицинская экология»; университет активно участвовал в европейских международных программах, программах на пространстве СНГ и Союзного государства, стал базовой организацией в области экологического образования в СНГ. Для студенческих практик стал активно использоваться учебно-научный комплекс «Международный экологический парк “Волма”», на базе которого начала создаваться инфраструктура для деятельности инновационного центра трансфера технологий в области возобновляемых источников энергии, осуществляющая автономное обеспечение потребностей комплекса в энергетических ресурсах за счет применения альтернативных источников энергии. При университете открылся и работал единственный в республике совет по защите докторских диссертаций по радиобиологии.



Встреча с первокурсниками

В 2013 г. на должность ректора вуза был назначен кандидат биологических наук доцент Валерий Иванович Дунай, до этого руководивший кафедрой экологии человека в БГУ. Перед ним стояла главная задача: оптимизировать функционирование университета исходя из перспективного плана его включения в структуру университетского комплекса БГУ.

### **Международный государственный экологический институт имени А. Д. Сахарова сегодня**

В 2015 г. университет переименован в Международный государственный экологический институт имени А. Д. Сахарова и включен в комплекс Белорусского государственного университета.

Институт возглавил директор – доктор физико-математических наук профессор Сергей Александрович Маскевич, до этого работавший Министром образования Республики Беларусь.

Сегодня образовательный процесс в институте осуществляется на трех факультетах: мониторинга окружающей среды, экологической медицины, повышения квалификации и переподготовки, в том числе в Ереванском филиале (Республика Армения), а также на совместном факультете в Таджикском национальном университете (Республика Таджикистан).

В настоящее время в институте функционируют 14 кафедр, работают 212 преподавателей (15 профессоров, 22 доктора наук, 109 кандидатов наук, 86 доцентов), обучается более 2000 студентов, магистрантов (дневная и заочная форма обучения), аспирантов (дневная и заочная форма обучения).

Подготовка студентов на дневном отделении осуществляется по следующим специальностям: «Ядерная и радиационная безопасность», «Природоохранная деятельность» (направления: «Экологический менеджмент и экспертиза», «Экологический мониторинг»), «Энергоэффективные технологии и энергетический менеджмент», «Медицинская физика», «Информационные системы и технологии (в здравоохранении)», «Информационные системы и технологии (в экологии)», «Медико-биологическое дело», «Медицинская экология», «Биоэкология». Студенты получают одну из следующих квалификаций: «Инженер», «Эколог. Инженер по охране окружающей среды», «Инженер-энергомеджер», «Медицинский физик», «Инженер-программист», «Инженер-программист-эколог», «Биолог-аналитик. Преподаватель биологии», «Эколог-эксперт», «Биолог-эколог. Преподаватель биологии и экологии».

Так, факультет мониторинга окружающей среды готовит студентов по груп-

пе инженерных специальностей, связанных с обеспечением рационального использования природных ресурсов, экологической безопасности и охраны окружающей среды. Студентов обучают методам мониторинга окружающей среды, радиационного мониторинга, оценке воздействия на окружающую среду; анализу полученных данных для принятия решений по управлению окружающей средой; работе с правовой и нормативной документацией; основам ядерной и радиационной безопасности на АЭС и при воздействии ионизирующих излучений на персонал и население; основам медицинской физики и использованию радиационных технологий в медицине; проведению системного энергоанализа (энергоаудита) предприятий, технологических процессов и устройств, оценке их функционально-экономической и энергетической эффективности; расчету энергоэффективности проектных решений, оценке их экологической безопасности.

Факультет экологической медицины готовит студентов для изучения и оценки воздействия факторов внешней среды био- и абиогенного происхождения на состояние клеток, тканей, органов и всех систем организма (сердечно-сосудистой, нервной, эндокринной, иммунной). Студентов обучают методам диагностики различных видов патологии, оценке эффективности проводимого лечения (иммунокоррекции, скрининга иммунореактивных препаратов), методам поиска молекулярных маркеров воздействия на организм экологических факторов и молекулярных маркеров протекающих патологических процессов, а также всему спектру современных клинико-диагностических методов.

Факультет повышения квалификации и переподготовки проводит работу по трем направлениям: подготовительные курсы для абитуриентов; подго-



Учебная лаборатория анатомии и общей биологии

товительное отделение для иностранных граждан; повышение квалификации и переподготовка руководящих работников и специалистов.

На базе факультета проводятся курсы МАГАТЭ по радиационной защите и безопасности источников ионизирующего излучения. Курсы проводятся по типовой программе, разработанной специалистами МАГАТЭ и ведущими специалистами мировых учебных центров по ядерной энергетике.

На сегодняшний день институтом подписаны договоры о сотрудничестве с более чем 60 учебными и научными центрами ближнего и дальнего зарубежья, в рамках которых осуществляются совместные международные проекты, академические обмены студентами и преподавателями, международные семинары и конференции; выполняются международные проекты TEMPUS HS (2012–2016 гг.) и TEMPUS EcoBRU (2013–2017 гг.), направленные на разработку учебных программ для подготовки специалистов второй ступени высшего образования и переподготовки специалистов в области экологической безопасности.



Иностранные студенты

## Научные и прикладные школы в области политологии: политико-правовой подход

**С. В. Решетников,**

доктор политических наук профессор,

**Н. А. Антанович,**

кандидат политических наук доцент,

**О. Е. Побережная,**

кандидат политических наук;

Белорусский государственный университет

*Формирование и развитие современной системной подготовки специалистов в нашей стране, входящие в Республику Беларусь в Европейское пространство высшего образования (ЕВПО) в контексте Болонского процесса требуют фундаментального теоретико-методологического и организационно-методического обеспечения с учетом национально-государственных интересов и ценностных ориентаций белорусского общества и государства.*

*В статье представлен многосторонний мониторинг состояния развития авторитетных научных школ в области политического образования с углубленной юридической подготовкой. Авторы ставили своей целью сформировать миссию специальности «Политология» на юридическом факультете БГУ с учетом зарубежного и отечественного опыта.*

Статус и роль науки в обществе оцениваются по многим основаниям, в том числе по вкладу науки в познание мира, усовершенствование условий жизни человека, постижение и изменение его самого (как торжество человеческого разума), а также по достижениям и социальной миссии самих ученых, среди которых немало выдающихся личностей. Наука, с одной стороны, устремлена к достижению теоретических высот, а с другой – нуждается в социальном признании. Вклад же естественных наук в развитие человечества широкими массами оценивается по практическим достижениям, материализованным в различных технических приспособлениях. Вклад социальных наук не столь очевиден и не всегда материализован. Миссия социальных наук – не только исследовать общество, но и привносить гуманистический потенциал в его развитие.

Представители социальных наук предпринимают усилия по демаркации предметных полей в условиях, когда объект исследования является единым – это социум в его многообразных проявлениях. Однако и для естествознания объект познания также един – природные явления и процессы во всем их многообразии. Для демаркации могут выдвигаться различные критерии: специфика конструирования предмета исследования (что проявляется в актуализации научной проблематики), применяемый методологический ап-

парат, уровень развития и социального признания науки. В документах ООН обозначена «миротворческая направленность социальных наук». Так, в 1946 г. под эгидой ЮНЕСКО была проведена первая Генеральная конференция по социальным наукам, философии и гуманитарным исследованиям. Ее результатом стало принятие решения о разграничении социальных наук, с одной стороны, и философии и гуманитарных наук – с другой. В целом науки об обществе рассматривались как «инструмент для борьбы с бесчеловечным использованием достижений естественных наук в военных целях». Несколько позднее, на конференции ЮНЕСКО 1948 г., были определены приоритетные направления в развитии политической науки, а также дан стимул для создания Международной ассоциации политических наук [1]. Указанные события послужили основой международного признания политической науки, рекомендаций по изучению политологии как дисциплины университетского образования<sup>1</sup>.

Политическая наука изучает системы правления, а также специфику политического поведения. По поводу специфики политической науки ведутся дискуссии, в которых даются противоположные оценки развития политической науки (на деле они различаются лишь внешне в силу специфики применяемого дискурса): дифференциация и специализация политических исследований – с одной стороны, междисциплинарный синтез – с другой. Иногда и сегодня политологию стремятся представить не как самостоятельную науку, а как обобщающий термин, который состоит из различных отраслей, таких как государственная политика и управление, сравнительная политология, международные отношения, политическая философия, политическая психология, политическая антропология, политическая коммуникативистика. На практике, в институциональном плане, изучение и преподавание политологии может осуществляться либо на самостоятельной основе (в качестве отдельных факультетов либо школ политической науки), либо на базе факультетов социальных наук, социологии, философии, а также факультетов права.

<sup>1</sup> Любая научная дисциплина может расцениваться по достижениям и уникальному вкладу научных школ, возникших на национально-государственной почве. Формирование научных школ – процесс кропотливый и длительный, требующий вовлечения нескольких поколений исследователей, а их создание требует систематических трудозатратных усилий. Ядро научной школы – идея, зависящая как от предметно-методологической специфики самих научных исследований, так и трансляции знаний в образовательном процессе. В рамках одной науки формируется несколько школ. Их достижения определяются не только институциональными характеристиками, но и персоналистским фактором.

Сбалансированный подход к гармоничному объединению изучения политической науки и правовых дисциплин является весьма эффективным для подготовки специалистов-политологов и практикуется в ряде ведущих университетов мира.

#### **Примеры взаимосвязи политологических и правовых знаний в образовательных программах**

Стэнфордская школа права реализует программу для аспирантов «Право и политическая наука». «Исследования на стыке права и политологии анализируют фундаментальные вопросы в обеих областях. К ним (среди прочих) относятся следующие вопросы: ...почему и когда государственные органы или международные организации принимают нормативные акты, противоречащие интересам тех, кто их создал? Кто имеет власть в рамках законодательных собраний, и как эта сила формируется за пределами законодательного органа? Чем объясняются различия в институтах представительной власти? Как меняется политика в рамках различных систем финансирования избирательных кампаний? Чем объясняются голоса в пользу регулирования в сфере политики телекоммуникаций? Какие причины побуждают страны соблюдать или нарушать нормы международного права? Как юридическая ответственность должна быть распределена между государственными институтами? Как правовая система и система социальных норм влияют на общественные отношения и корпоративное поведение? Как независимые регулирующие институты возникают в развивающихся странах?» [2].

В Гарвардском университете создана Школа государственного управления имени Кеннеди. Идея создания школы государственного управления (или государственных дел) в Гарварде родилась в разгар Великой депрессии. Гарвардская школа находится «в авангарде изучения государственной политики и подготовки своих практикующих специалистов. Сегодня школа включает 15 научно-исследовательских центров и институтов и более тридцати образовательных программ. Более 46 тысяч выпускников работают в 200 странах в государственном, частном и некоммерческом секторах» [3].

В Колледже гуманитарных и социальных наук университета Монклер в Нью-Джерси (США) действует департамент политических наук и права, реализующий междисциплинарную программу для бакалавров по изучению политологических и правовых дисциплин, а также программу для магистрантов по изучению права и государственного управления, которая комбинирует изучение государственной политики с современным правовым анализом. Выпускники, как правило, работают в правовой и политической сферах, в государственных и местных органах власти, некоммерческих, а также международных организациях [4].

В университете штата Джорджия (Атланта, США) на факультете публичного права большое внимание

уделяется политической науке, рассматривается ряд вопросов влияния политического процесса на правовые системы, например, как социальные движения влияют на развитие права, почему правовые системы работают по-разному в разных штатах и странах, изучается влияние судебных решений на экономическую и социальную политику, роль в судебном процессе внешних субъектов, международного права, правосудия переходного периода и конституционной теории [5].

Подытоживая сказанное выше, приведем мнение Ю. В. Ирхина из статьи «Парадигмальные основы, школы и этапы развития политической науки США»: «Диплом политолога традиционно котируется и рассматривается наравне с дипломами юриста, экономиста или социолога, а в силу универсальности подготовки политологов нередко имеет и преимущества» [6, с. 3]. «Модель американского студента-политолога предполагает наличие у него как общепрофессиональных, так и особенно прикладных знаний и умений для условий США, формирование облика сознательного гражданина и патриота. Нередко студенты обучаются в бакалавриате на «политолога», а в магистратуре – на «юриста» («экономиста») или наоборот. Так, 42-й президент США Б. Клинтон закончил Джорджтаунский университет как политолог («мировая политика»), а Йельский – как правовед...» [6, с. 13].

В канадском университете Виндзор предлагается специализация в области политических наук и права на факультете искусств, гуманитарных и социальных наук [7].

В Тринити колледже в Дублине, старейшем престижном университете Ирландии, на факультете права реализуется четырехлетняя программа «Право и политическая наука» для первого уровня образования. На сайте факультета отмечается: «Дисциплины права и политологии неразрывно связаны между собой и оказывают непосредственное влияние на каждый аспект нашей повседневной жизни. Роль и сила конституции и судебной системы, прав человека и международного права, влияние ЕС и ирландского закона лучше всего понять, изучая оба предмета... Если интеллектуальные интересы к политике будут усилены знанием закона, то это поможет дальнейшей успешной карьере...» [8].

Работа в руководящих органах государства и бизнеса требует, чтобы студенты изучали определенные модули юриспруденции. Каждая из пяти программ бакалавриата гарантирует студентам возможность изучить такие модули. Программы также предлагают дополнительные правовые модули, необходимые для вступления в профессиональные организации Великобритании. Если студенты рассматривают карьеру юриста, то им следует проконсультироваться с соответствующей организацией, где планирует работать выпускник, чтобы уровень его подготовки соответствовал всем требованиям организации [8].

В Италии в Падуанском университете работает департамент политологии, права и международных отношений. Его создание явилось результатом объединения департаментов сравнительного права, международных исследований, а также исторических и политических исследований [9].

Во Франции также есть опыт совмещения политологии и права в образовательных программах. Широкое развитие и мировую известность получила французская политическая социология. Так, факультет права и политологии Парижского университета Нантер (<http://ufr-dspr.u-paris10.fr/>) реализует мультидисциплинарный инновационный образовательный проект, развивает новые технологии, поощряет оригинальные теоретические и прикладные исследования в сравнительной перспективе. Выпускники факультета работают в области права, политики, экономики, СМИ, международных отношений [10].

Широкое распространение получили программы, связывающие изучение права и политологии в Китае и Японии.

Китайский университет политологии и права в Пекине, основанный в 1952 г., играет ключевую роль в формировании правовой системы Китая. Среди преподавателей – известные ученые, которые прошли обучение в Китае и на Западе, государственные чиновники и практики из ведущих юридических фирм в Пекине. Многие специалисты этого университета играют важную роль в разработке законов [11].

Шанхайский университет политологии и права, основанный в 1984 г., ведет подготовку специалистов на разных уровнях. Университет предлагает 3 программы на получение степени магистра, 25 программ бакалавриата и 7 программ получения высшей профессиональной степени. В нем обучается более 10 600 студентов-очников. Университет установил отношения со многими вузами из США, Франции, Японии и Гонконга [12].

В Токийском университете на факультете права создано три отделения: частного права, публичного права и политологии [13]. Юридический факультет университета является «главной движущей силой в исследованиях по праву и политике в Японии... Выпускники факультета работают в широком диапазоне областей, включая правосудие, государственное управление, политику, экономику, журналистику и науку. Количество выпускников превышает 60 тысяч». Право не является единственным предметом изучения на факультете, оно изучается в связи с политической наукой: «В современном обществе право и политика неотделимы друг от друга. Эти две сферы поддерживают друг друга взаимно: политика устанавливает и принимает законы, а законы формируют и направляют политику» [13]. На сайте факультета права отмечается: «Студенты должны приобрести навыки правового мышления и политическую проницательность. Для некоторых людей термин “юридический факультет” может вызывать в воображении образы школы, которая обучает

студентов быть юристами. Выпускники факультета избирают различные пути развития карьеры. Даже для студентов, которые стремятся быть юристами, образовательная политика факультета не фокусируется строго на узком определении “права”» [13].

Итак, мировая практика свидетельствует о том, что подготовка специалистов в области политологии во многих ведущих университетах мира осуществляется на юридических факультетах либо по совмещенным программам с углубленным изучением правовых дисциплин. В журнале «Поиск, Альтернативы, Выбор» № 1 за 2016 год указывается, что факультет политологии Московского государственного университета планирует осуществлять совместные магистерские программы политолога-юриста. На электронном ресурсе [www.internationalstudent.com](http://www.internationalstudent.com), созданном для информирования иностранных студентов о возможностях обучения в США, указывается, что изучение политологии оказывается полезным для различных направлений карьеры: государственный служащий, аналитик, политический консультант, специалист дипломатической службы, лоббист, специалист в сфере образования и публичных отношений, журналист, работник/аналитик спецслужб, работник компании в сфере бизнеса. Возможные сферы трудоустройства специалистов-политологов: государственная служба, политический анализ, государственная политика, мозговые центры и консультирование, право (с дополнительным образованием), неправительственные организации, журналистика, бизнес, образование.

### **Знание законодательства как инструмент политического анализа**

Подготовка профессиональных специалистов-политологов может вестись по различным направлениям. Системное сочетание в образовательном процессе политологических и правовых дисциплин составляет основу предметного формирования профессиональных компетенций. В Образовательном стандарте высшего образования от 2013 г. (ОСВО 1-23 01 06-2013) по специальности 1-23 01 06 «Политология (по направлениям)» определены требования к профессиональным компетенциям специалиста. В сфере организационно-управленческой деятельности: «работать с юридической литературой и трудовым законодательством; анализировать и оценивать собранные данные; разрабатывать и согласовывать представляемые материалы; вести переговоры с другими заинтересованными участниками; готовить доклады, материалы к презентациям». В сфере научно-исследовательской деятельности: «вести теоретические и прикладные научные исследования политико-правовых и экономических отношений; осуществлять научно-методическую работу в области политической науки; использовать научные методы исследований при анализе современных политических институтов и процессов; принимать участие в научных исследованиях, связанных с информационно-аналитическим обеспечением деятельности органов государственной власти и управления».

В сфере аналитической деятельности: «использовать методологию политологии в подготовке законодательных предложений и обосновании политических решений; применять методологию анализа политических аспектов общественных явлений и процессов; владеть навыками юридического оформления структуры, порядка образования, компетенции и текущей деятельности органов государственной власти и управления; владеть навыками отбора и проектирования вариантов политических решений и процедур выработки государственной политики».

Политологу необходимо владеть процессуальными и процедурными навыками. Максимально абстрактные выводы почти бессмысленны. К примеру, политический анализ и консалтинг избирательных кампаний невозможно обеспечить на профессиональной основе без глубокого знания законодательства в этой сфере. Еще одним источником данных, безусловно, являются эмпирические методики политической анализа, а также социологические методы сбора информации.

При подготовке специалистов-политологов существуют практики углубления их знаний и специализации в следующих областях: государственная политика и управление на основе юриспруденции, международные отношения, политическая социология, политическая история, а в последние годы – даже политическая лингвистика. Специализация политологов в области государственной политики и управления требует знаний в сферах юриспруденции, причем не только в сферах публичного/государственного права (конституционного, административного), общей теории права, но и в различных сферах гражданского права. Известно, что политические решения в развитых политических системах облекаются в нормативно-правовую форму.

Правовые знания, будучи предметными по своей сути, эффективно дополняют знания в области методологии политической науки и приемов политического анализа.

Наличие знаний в областях политической науки и юриспруденции открывает широкие возможности в сфере политического анализа по следующим основаниям:

1. Правовые документы являются отражением политики, проводимой государством. Анализ законодательства позволяет получить информацию о содержании проводимой политики в различных сферах.

2. Анализ принимаемых законов и нормативных актов главы государства, а также правительства позволяет оценить, как реализуется политическая программа пришедшего к власти политика/ партии/ политической силы: насколько она соответствует заявлениям, сделанным в период предвыборной агитации.

3. Содержание принимаемых нормативно-правовых актов отражает наиболее актуальные политические тенденции. Изучение нормативно-правовых актов, а также анализ процесса их реализации проясняет содержание реальной политической повестки дня.

4. Функционирование политико-административной системы как властной вертикали устанавливается с опорой на нормативно-правовые акты, которые закрепляют механизм взаимодействия государственных структур, их функционал и полномочия. Сравнительный анализ законодательства с практикой его реализации позволяет оценить, как реализуется принцип разделения властей, формальные и реальные роли в системе государственного управления, эффективность взаимодействия между государственными институтами.

5. Анализ реализации законов и указов главы государства, программных документов главы государства и правительства является одним из инструментов оценки эффективности системы государственного управления и государственной политики в целом.

Итак, важнейшие задачи политической науки – определение путей повышения эффективности деятельности институтов государственной власти, нахождение оптимальных механизмов взаимодействия президентской, законодательной, исполнительной и судебной властей, обеспечение гармонического соотношения деятельности органов государственного управления и местного самоуправления.

#### **Организация подготовки политологов-юристов на юридическом факультете БГУ**

Учет мировых тенденций обусловил приоритеты подготовки политологов на юридическом факультете БГУ. Учебный процесс в университете не может быть отделен от проблем, которые волнуют и которыми живет наше общество. Очевидно, что политические знания должны базироваться на достижениях современной науки, особенно в таких областях знания, как философия, социология, история, психология, политическая экономия, право.

Современное право – важнейший инструмент, форма и символ власти и государственного управления. Наряду с другими средствами реализации политики право, и прежде всего публичное (конституционное, административное и др.), оказывает огромное воздействие на государственно-политическую жизнь, юридически оформляет и закрепляет политический строй, структуру, порядок образования и компетенцию органов государственной власти, права и свободы граждан, упорядочивает и регулирует процесс государственного управления.

В этой связи студенты-политологи основательно изучают дисциплины юридического профиля, такие как история государства и права зарубежных стран, конституционное право, общая теория права, международное публичное право, история государства и права славянских народов, история государств и права Республики Беларусь, административное право, государственное право зарубежных стран, история политических и правовых учений, уголовно-правовая политика, гражданское и семейное право, организация работы государственного аппарата, финансовое право, гражданский процесс, хозяйственное право.

Программа подготовки политологов в БГУ составлена таким образом, чтобы обеспечить студентам общегуманитарное университетское образование, глубокие систематизированные знания в области классических политологических предметов, а также теоретические знания и практические навыки в сфере выбранной специальности. Теоретические знания и практические навыки в сфере выбранной специальности сочетаются с правовой подготовкой.

Учебная программа для отделения политологии предусматривает преподавание по пяти основным разделам политической науки: политическая теория, сравнительная политика, управление и администрация, методология и методы политической науки, международные отношения.

Специализация политологов в БГУ – «Политика и государственное управление» – предполагает их вовлечение в политическую деятельность и управление. Специалисты данного профиля могут работать в аналитических службах аппарата государственного управления, в системе управления персоналом в учреждениях различного уровня. Студенты-политологи БГУ получают обширные знания в тех сферах, которые обеспечивают соответствие их образования функциональному назначению административных должностей в государственном аппарате, предполагающих политологическое образование с углубленной юридической подготовкой.

Выпускники-политологи могут оказывать организационно-консультативную и практическую помощь органам законодательной, исполнительной и местной власти, общественным объединениям Республики Беларусь, участвовать в подготовке законопроектов и заключений по ним, материалов и предложений, относящихся к ведению служб и ведомств Беларуси. Их компетенция подразумевает поддержку связей с общественностью со стороны государственных и общественных организаций, местных органов власти по вопросам политического, экономического, социального и культурного развития общества и государства.

Республике Беларусь нужны не только юристы, но и политологи с углубленной юридической подготовкой. Такие специалисты могут не только участвовать в законотворческом процессе, но и вырабатывать предложения по реализации важнейших направлений государственной политики Республики Беларусь, оценивать и прогнозировать последствия политических решений. Политологи – это специалисты, которые не только разрабатывают или участвуют в разработке и оценке государственной политики на правовой основе, но и оказывают содействие органам государственной власти и управления в ее реализации, обслуживают сферу государственной политики и политического управления в республике.

Новые задачи, возникающие в сфере государственного управления, требуют компетентных специалистов, обладающих как политологическими, так и юридическими знаниями. Функциональные обязанности

политолога заключаются в оказании политико-юридической, организационно-консультативной и практической помощи органам государственной власти и управления в разработке и реализации государственной политики, относящейся к компетенции соответствующих министерств и ведомств. В связи с этим считаем необходимым и правомерным преподавание и включение юридических дисциплин в учебный план специальности «Политология».

На базе юридического факультета БГУ за два последних десятилетия сложилась системная комплексная модель подготовки специалистов-политологов: первая и вторая (магистратура) ступени высшего образования, а также углубленная подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура и докторантура).

Подготовка по специальности 1-23 01 06 «Политология (по направлениям)», направление специальности 1-23 01 06-01 «Политология (политико-юридическая деятельность)» (в соответствии с ОКБР 011-2009), осуществляется согласно циклам дисциплин, которые призваны закрепить высокий уровень социально-гуманитарной, общенаучной и общепрофессиональной, а также специальной и специализированной подготовки будущих специалистов. Обучение длится четыре года. На каждом этапе делается акцент на одном из циклов подготовки с усилением по мере профессионализации студентов специальной и специализированной подготовки как в политологических, так и в правовых дисциплинах.

На начальном этапе обучения основное внимание сконцентрировано на цикле социально-гуманитарных, общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, где наиболее широко представлен социально-гуманитарный цикл.

На первом и втором курсах в государственный компонент дисциплин включены обязательные модули «История», «Философия», «Экономика» в объеме 540 академических часов, а также дисциплина «Основы идеологии белорусского государства» в объеме 34 академических часа.

Цикл общенаучных и общепрофессиональных дисциплин (государственный компонент) на первом и втором курсах включает изучение белорусского языка (профессиональная лексика), «Введение в политическую теорию» (332 ч) и «Методологию политической науки» (280 ч). Подготовка по модулям «История», «Философия», «Экономика» углубляется во втором курсе за счет специализированных модулей (в объеме 144 ч) и включается в компонент УВО.

Изучение политологических дисциплин сбалансировано с изучением модулей и спецмодулей («История», «Философия», «Экономика»). На первом и втором курсах студенты получают базовую правовую подготовку в рамках компонента – УВО (в цикле общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, а также в цикле специальных дисциплин). Учитывая



направление специальности – политико-юридическая деятельность, студенты получают знания по общей теории права (178 ч), конституционному праву зарубежных стран (116 ч), судостроительству (104 ч), а также могут выбирать между рядом правовых дисциплин, знание которых обеспечивает грамотный политический анализ государственной политики в различных сферах (семейная политика, информационная политика, политика в сфере интеллектуальной собственности и др.).

В цикле специальных дисциплин на первом и втором курсах по государственному компоненту, компоненту УВО и дисциплинам по выбору изучается 7 юридических дисциплин (в объеме 1416 ч) и 3 политологические (в объеме 550 ч).

На третьем и четвертом курсах политологи изучают только курсы в рамках цикла специальных дисциплин и цикла дисциплин специализации, связанные с углубленной политологической и юридической подготовкой. Из них специальные политологические дисциплины и дисциплины специализации составляют 13 предметов в объеме 2250 часов. Изучается также 5 правовых дисциплин в объеме 910 часов.

Дисциплины политологического цикла ориентированы на знание государственной политики для решения социально значимых проблем, на конструктивное социальное действие, на формирование у студентов практических навыков, регулирующих гражданское поведение в соответствии с нормами и ценностями белорусского общества.

В настоящее время на повестку дня выходят вопросы формирования образовательных программ нового поколения, основанных на компетентностном подходе и практико-ориентированности подготовки специалистов с высшим образованием. Необходимость дальнейшего развития компетентностного подхода в контексте вхождения Республики Беларусь в ЕПВО была всесторонне проанализирована и рассмотрена в [14].

Миссия кафедры и специальности «Политология» на юридическом факультете БГУ заключается в учебном, организационно-методическом и научном обеспечении профиля образования – «Государственная политика и управление» в соответствии с программным Законом Республики Беларусь «Об основных направлениях внутренней и внешней политики Республики Беларусь» (в редакции от 12.12.2013 № 83-3).

Главной целью политологического образования в БГУ является формирование системы гражданской демократической культуры. Формирование гражданской ответственности предполагает овладение студентами определенными способностями, такими как критическое мышление, коммуникационные навыки, толерантность в отношении окружающих, сознательное стремление анализировать события с позиции других людей, инициативность, самостоятельность.

Таким образом, опыт подготовки политологических кадров в различных странах показывает тесную

взаимосвязь и взаимопроникновение государственно-политического и юридического профилей образовательных программ. Их взаимодействие позволяет готовить специалистов в рамках институционально-политического подхода в государственной политике и государственному управлению. Данный подход трактует деятельность государства и его институтов как решающий фактор эффективности государственного управления.

#### Список использованных источников

1. History – Prologue: Political Science, a Postwar Product (1947–1949). International Political Science Association [Electronic recourse]. – Mode of access: <http://www.ipsa.org/history/prologue>. – Date of access: 18.10.2016.
2. Law and Political Science. Stanford University [Electronic recourse]. – Mode of access: <https://law.stanford.edu/education/degrees/joint-degrees-within-stanford-university/law-and-political-science/>. – Date of access: 18.10.2016.
3. Harvard Kennedy School – Jhon F. Kennedy School of Government [Electronic recourse]. – Mode of access: <https://www.hks.harvard.edu/>. – Date of access: 18.10.2016.
4. Political Science and Law – Montclair State – College of Humanities and Social Sciences [Electronic recourse]. – Mode of access: <https://www.montclair.edu/chss/political-science-law>. – Date of access: 18.10.2016.
5. Public Law. Georgia State University [Electronic recourse]. – Mode of access: <http://politicalscience.gsu.edu/research-2/public-law>. – Date of access: 18.10.2016.
6. Ирхин, Ю. В. Парадигмальные основы, школы и этапы развития политической науки США [Электронный ресурс] / Ю. В. Ирхин. – Режим доступа: [http://old.kpfu.ru/fl15/bin\\_files/9.pdf](http://old.kpfu.ru/fl15/bin_files/9.pdf). – Дата доступа: 30.11.2016.
7. Political Science, Law and Politics Specialization. University of Windsor. Canada, Ontario [Electronic recourse]. – Mode of access: <http://www1.uwindsor.ca/future-students/program-profile/political-science-law-and-politics-specialization>. – Date of access: 18.10.2016.
8. Law and political science. School of Law. Trinity College, Dublin [Electronic recourse]. – Mode of access: <https://www.tcd.ie/courses/undergraduate/az/course.php?id=DUBAH-LWPO-1F09>. – Date of access: 18.10.2016.
9. Scienze politiche, giuridiche e studi internazionali (SPGI). Universita degli Studi di Padova [Electronic recourse]. – Mode of access: <http://www.spgi.unipd.it>. – Date of access: 18.10.2016.
10. UFR de Droit et Science Politique (DSP) de l'Université Paris Nanterre [Electronic recourse]. – Mode of access: <http://ufr-dsp.u-paris10.fr>. – Date of access: 18.10.2016.
11. China University of Political Science and Law [Electronic recourse]. – Mode of access: <http://www.lawschoolchina.com>. – Date of access: 18.10.2016.
12. Shanghai University of Political Science and Law [Electronic recourse]. – Mode of access: <http://shupl.admissions.cn>. – Date of access: 18.10.2016.
13. Faculty of Law. The University of Tokyo [Electronic recourse]. – Mode of access: <http://www.u-tokyo.ac.jp/en/academics/facultyoflaw.html>. – Date of access: 18.10.2016.
14. Журавков, М. А. Об имплементации инструментов Европейского пространства высшего образования / М. А. Журавков // Высшая школа. – 2015. – № 3. – С. 3–5.

# Скарбніца вопыту

## Креативный климат на кафедре через конструирование социокоммуникативной среды: case-study

**И. В. Сидорская,**  
заведующая кафедрой технологий коммуникации,  
кандидат философских наук доцент,

**А. А. Науменко,**  
старший преподаватель кафедры технологий  
коммуникации, магистр филологических наук;  
Белорусский государственный университет

*Кафедра является основным структурным подразделением учреждения высшего образования. Ее силами обеспечивается учебный процесс по одной или нескольким родственным специальностям либо учебным дисциплинам, ведутся фундаментальные научные исследования и практико-ориентированные разработки, создаются учебно-методические продукты [1, с. 207]. В контексте современных тенденций развития высшего образования, обеспечения его качества в связи с интеграцией в европейское образовательное пространство и повышения конкурентоспособности белорусских университетов встает вопрос о поиске внутренних ресурсов для достижения поставленных целей. Одним из таких ресурсов, на наш взгляд, является социокоммуникативный потенциал кафедры. Используя современные информационно-коммуникационные технологии, кафедра может сконструировать оптимальную социокоммуникативную среду, способствующую созданию интеллектуальных творческих продуктов.*

Цель статьи – научное осмысление процесса формирования креативного климата в академическом коллективе, теоретическое обоснование активизации творческого потенциала кафедры через коммуникацию.

В качестве основных методов исследования используются принцип комплексности (сделана попытка дать комплексный анализ процесса формирования креативного климата), структурно-функциональный подход (внутренняя и внешняя коммуникации кафедры структурированы и представлены посредством системы функций), принцип историзма (процесс формирования среды для творчества рассмотрен в динамике). Особую роль в исследовании играет подход социального конструктивизма, в соответствии с которым коммуникация представляет собой процесс конструирования реальности, т. е. обладает конституирующими свойствами по отношению к организации. И поскольку любая коммуникация происходит «здесь и сейчас» и в значительной мере зависит от условий, в которых реализуется, то приоритет отдан качественным, а не количественным методам анализа информации, в данном случае методу кейс-стади, который, позволяя детально изучить конкретный случай, дает

возможность выдвинуть гипотезы для дальнейших исследований и сделать необходимые обобщения.

Кафедре технологий коммуникации Белорусского государственного университета (БГУ) в 2016 г. исполнилось 17 лет. Это выпускающее по специальности «Информация и коммуникация» подразделение Института журналистики, которое готовит специалистов по связям с общественностью и рекламной коммуникации, пресс-секретарей, редакторов интернет-ресурсов. С момента принятия первых 30 студентов кафедра качественно изменилась, превратившись в коллектив единомышленников. За такой небольшой срок ее социокоммуникативная среда стала по-настоящему творческой, преподавательский коллектив совместно со студентами создает и воплощает в жизнь множество креативных идей. Среди них: ежегодный обучающий проект для абитуриентов, студентов и молодых специалистов «Академия коммуникации» (с 2007 г.); включающая серию мастер-классов, ворк-шопов и круглых столов «Неделя белорусского PR» (с 2014 г.), проводимая накануне отмечаемого 1 ноября Дня PR-специалиста; Международный студенческий коммуникационный форум «PR-цветка» (с 2008 г.), собирающий в стенах Института журналистики студентов, преподавателей и специалистов в сфере коммуникации не только из Беларуси, но и зарубежных стран.

Кафедра технологий коммуникации разработала свой бренд-бук, в котором зафиксированы ценности, философия и основные принципы ее деятельности, а также фирменный стиль и логотип, используемые на всевозможных носителях – от баннеров кафедральных мероприятий до шаблона презентаций при защите дипломных работ. Активно функционируют корпоративные медиа: сайт кафедры <http://www.infocom.bsu.by>, мощный информационный и имиджевый ресурс в области информации и коммуникации, а также группа в социальной сети «ВКонтакте» (<http://vk.com/infocomtech>), которая стала средством оперативного целенаправленного общения преподавателей и студентов специальности. Студенты младших курсов, помимо электронных медиа, ежегодно выпускают корпоративный альманах «Наш инфоком». Кафедра организовала собственное образовательное и коммуникативное пространство – «Аудиторию коммуникации», в которой проходят занятия студентов и все дополнительные, в том числе перечисленные выше, мероприятия. Оформленная с помощью корпоративной символики и логотипов партнеров, «Аудитория коммуникации» формирует сопричастность, корпоративную идентичность.

Каким же образом удалось сформировать такую способствующую творчеству атмосферу, причем как для преподавателей, так и для студентов?

Кафедра была создана как выпускающая для новой, не имеющей аналогов в белорусской системе высшего образования специальности, процесс оформления которой проходил в русле международной образовательной программы ТЕМПУС в сотрудничестве с университетами Франции, Великобритании и Испании. Иностранцы партнеры не диктовали БГУ своего видения новой специальности, а, наоборот, настаивали на необходимости ее постепенной «кристаллизации» в конкретных условиях Беларуси, поэтому преподавателям кафедры пришлось активизировать свой креативный потенциал для построения собственной ее модели. Наличие «свободной ниши» сделало творчество востребованным и актуальным, а соотношение «традиции – новации» в данном подразделении – изначально в пользу новаций.

Важной предпосылкой формирования творческого климата стал внутренний потенциал кафедры. Во-первых, на кафедре работают преподаватели с различным академическим бэкграундом: философским, социологическим, филологическим, журналистским, культурологическим, математическим, а в последние годы – и информационно-коммуникационным (выпускники специальности). Разное базовое образование способствует междисциплинарности и комплексности кафедры – ныне это одно из наиболее междисциплинарных и комплексных подразделений университета. Как известно из теории инноватики [2, с. 293–295], высокая комплексность организации способствует инициированию нововведений, потому что позволяет взглянуть на проблему под разными углами, но затрудняет их внедрение, так как представителям разных подходов сложно договориться об одном единственном решении. В данном случае мы не ставили задачи исследовать, какое количество нововведений остается на кафедре нереализованным по сравнению со средними показателями. На наш взгляд, важнее акцентировать значительные возможности их появления.

Вторым фактором выступает мобильность преподавателей: академическая (источником которой являются другие кафедры или университеты) и профессиональная (специалисты-совместители из числа партнеров и работодателей, а также преподаватели-практики, которые выбирают кафедру как основное место работы). Новые преподаватели приносят с собой новые идеи и подходы, что способствует увеличению креативных возможностей кафедры.

Третий фактор – социально-демографический. Четверть состава кафедры – молодые преподаватели, выпускники специальности, чей возраст не превышает 25 лет. В силу того, что кафедра создана сравнительно недавно и за ней закреплены новые для белорусской системы образования дисциплины, возрастная «вилка» кафедры сегодня – 23–55 лет, а средний возраст профессорско-преподавательского состава (ППС) – 37 лет. Отсутствие значительного возрастного разрыва между преподавателями и студентами позволяет налаживать более доверительные отношения, что также

способствует креативности. Кафедра сбалансирована и в гендерном отношении (60 % женщин и 40 % мужчин), что непросто в условиях бюджетного финансирования и вытекающей невысокой привлекательности работы в УВО для мужчин. Поэтому разный социальный опыт, который привносят в работу женщины и мужчины, также является тем фактором, который способствует нововведениям и креативу, не говоря уже о том, что работа в смешанных в гендерном отношении коллективах сама по себе является мотиватором для сотрудников [3, с. 94–95].

Таким образом, кафедра обладает необходимыми личностными и групповыми ресурсами, которые способствуют формированию ее креативного климата.

Еще одним фактором внутреннего потенциала, благоприятно влияющим на креативный климат, является богатый социальный капитал каждого члена кафедры и желание делиться им для достижения общих целей [4, с. 71–88]. Реализация большинства креативных идей стала возможна благодаря использованию «слабых связей» сотрудников, в данном случае способности привлекать к проектам кафедры новых партнеров, соавторов, преподавателей, экспертов. Социальный капитал используется как в повседневной работе кафедры (рецензирование учебных программ, поиск новых площадок для прохождения практики, приглашение членов ГЭК, совместителей и почасовиков для ведения спецкурсов и т. д.), так и для ее проектной деятельности. На практике это выглядит следующим образом: в течение учебного года приглашенными специалистами проводится порядка 15 мастер-классов (не считая проводимых на специально организованных событиях типа «Академии коммуникации» или «Недели белорусского PR»); на базе кафедры регулярно организуются круглые столы с экспертным сообществом и потенциальными работодателями по вопросам развития коммуникационных профессий, к коллективной работе над выпуском совместных монографий и сборников статей привлекаются исследователи и научные коллективы, причем не только из Беларуси.

Еще одним внутренним фактором, способствующим формированию креативного климата, выступает организационная структура кафедры. Построенная по линейно-функциональному принципу в системе Института журналистики и БГУ в целом, эта структура характеризуется кросс-функциональностью, что позволяет сотрудникам быть в курсе новостей всей организации, а также обеспечивает ведение основных видов деятельности кафедры – образовательной, учебно-методической, научно-исследовательской, воспитательной – на высоком уровне.

Кроме сильных кросс-функциональных связей, обычно закрепленных в должностных обязанностях сотрудников, в структуре кафедры естественным путем образуются проектные группы (например, группа по подготовке научной конференции, группа по созданию образовательного стандарта, группа по организации «Недели PR» и др.). Групповая работа способствует

ет само- и взаимоконтролю, создает возможности для самоуправления, повышает участие преподавателей в принятии важных организационных решений и, конечно, благотворно действует на креативный климат.

Таким образом, основными предпосылками, способствующими формированию на кафедре технологий коммуникации креативного климата, стали:

- отсутствие традиций преподавания информационно-коммуникационных дисциплин и, значит, необходимость выработки собственных подходов;
- междисциплинарность и комплексность кафедр вследствие различного базового образования и профессиональной мобильности преподавателей;
- сбалансированный состав кафедры по возрастному и гендерному признакам, отсутствие значительного возрастного «разрыва» между преподавателями и студентами;
- наличие личного социального капитала у членов кафедры и готовность делиться им на общее благо;
- кросс-функциональные и проектные связи в линейно-функциональной организационной структуре.

Переходя к анализу основного механизма образования креативного климата, следует отметить, что в его основе лежит усиление коммуникационного взаимодействия внутри кафедры и между кафедрой и внешней средой. Именно повышение интенсивности и качества коммуникаций, использование для этого новых каналов, средств и форматов, организация новых коммуникационных площадок явились основной причиной инициирования и внедрения идей и проектов.

Для конкретизации и обоснования данного тезиса рассмотрим систему внутренней (между преподавателями и между преподавателями и студентами) и внешней (между кафедрой и ее стейкхолдерами: партнерами, включая работодателей, органами государственного управления, абитуриентами и широкой общественностью) коммуникации. Начнем с организации коммуникативного пространства на кафедре и выявления лиц, выполняющих особые коммуникационные роли, – «лидеров мнений», «связных», «мостиков» и «космополитов».

Работа на кафедре обладает несомненным преимуществом – избавляет сотрудников от непосредственных рабочих контактов «лицом к лицу» в течение восьмичасового рабочего дня и пятидневной рабочей недели. Преподаватели обычно приходят на кафедру в свои «присутственные» дни, связанные с выполнением педагогической нагрузки либо необходимостью участия в том или ином мероприятии (в заседании кафедры, совета, комиссии и др.). Поэтому не возникает психологической усталости и чувства дискомфорта от постоянного физического и психоэмоционального контакта с коллегами, тогда как очные встречи несколько раз в неделю и возможность, благодаря современным информационно-компьютерным технологиям, находиться «на связи» с ними в любое время дня и ночи в удобных для себя условиях, наоборот, способствуют интенсификации коммуникации и гене-

рации новых творческих идей. Способствует коммуникации и наличие кафедрального кабинета, оснащенного компьютерным оборудованием с подключением к сети Интернет, где всем сотрудникам хватает места для работы.

Особую роль в деятельности кафедры играет лаборант – на языке коммуникативистики «мостик» и «связной», который позволяет разным группам и их представителям – преподавателям и заведующему, преподавателям и студентам, кафедре и деканату, кафедре и другой кафедре, кафедре и внешней среде – полноценно коммуницировать друг с другом, связывая их в единую систему. Роль «мостика» и «связного» в организации является чрезвычайно важной – находясь на пересечении информационных потоков, они выступают цементом, скрепляющим структурные «кирпичи» системы: при удалении «связных» и «мостиков» система начинает разваливаться на изолированные подгруппы, разрушается ее единство [5, с. 42–43].

Функции «связного» и «мостика» может выполнять не только лаборант, но и заведующий кафедрой, а также другие ее сотрудники, делая это не обязательно в соответствии со своими служебными обязанностями, а часто добровольно. Руководителю коллектива следует поощрять персонал, выполняющий эти функции, и оказывать поддержку в их реализации.

Для лаборанта не менее важно полноценно выполнять и функцию «сторожа», прежде всего для снижения информационной перегрузки заведующего кафедрой либо ответственного за какое-то направление ее деятельности. Фильтруя потоки сообщений, «сторож» отсеивает маловажные сообщения и передает более важные, тем самым оптимизируя коммуникацию [5, с. 43]. Роль «сторожа» могут исполнять руководители кафедральных проектов, а также ответственные за определенное направление в рамках кросс-функциональных связей.

Важной коммуникационной функцией, активизирующей связи системы с внешней средой, выступает функция «космополита». «Космополиты» придают организациям открытость, интенсифицируя и оптимизируя их взаимодействие с внешней средой, а информированность о нововведениях – один из ключевых факторов, влияющих на их инициирование и внедрение [2]. Поэтому наличие на кафедре «космополитов» преподавателей, активно участвующих во внешних проектах и информирующих о них заведующего и других сотрудников, способствует возникновению новых творческих идей.

Для взаимодействия между преподавателями используется прежде всего формальная коммуникация: периодические встречи в разных составах на заседаниях кафедры, проведение методологических и научных семинаров для обмена опытом, «летучки», размещение объявлений на информационной доске, электронная почта. Активно используется также неформальная коммуникация, для которой выбираются новые каналы (мессенджер Viber, закрытая группа

в социальной сети Facebook (<https://www.facebook.com/groups/1229088660439060/>) и площадки (это корпоративные события – по случаю завершения важного проекта, значительных достижений коллег, празднования дней рождений сотрудников, календарных праздников, таких как Новый год, летний выезд за город и т. д.). Такие встречи, во-первых, дают понять, какие качества, поступки, результаты действительно ценятся на кафедре, во-вторых, позволяют представить весь спектр необходимой для эффективной работы кафедры деятельности, в-третьих, формируют чувство корпоративной идентичности.

Исследователи акцентируют важность выездных командообразующих мероприятий для позитивного организационного климата [6]. Малые академические коллективы, к сожалению, обычно не обладают необходимыми ресурсами для организации выездных мероприятий, однако могут использовать такой формат, как совместный выезд на международные научные конференции.

По результатам анализа коммуникационного взаимодействия внутри кафедры можно сделать следующие выводы. Формальная коммуникация выявляет распределение в организации власти и ответственности, протекает в соответствии с должностными полномочиями сотрудников, носит более официальный и формализованный характер. Поэтому для ее осуществления используются более традиционные каналы и форматы. Неформальная коммуникация «обгоняет» запрототолированные служебные обязанности, во многом опосредована личной инициативой и личными интересами сотрудников. Обнаружено, что преподаватели, отличающиеся самой высокой коммуникационной активностью, являются также самыми производительными (по количеству проектов, в которых участвуют, и по результатам реализации этих проектов). Соблюдается и следующее правило: статус каждого члена кафедры определяет его место в коммуникационном процессе таким образом, что член с наивысшим статусом участвует в нем в наибольшей степени, а член с самым низким статусом – в наименьшей. Проследив ситуацию в динамике (за последние пять лет), мы видим, что коммуникация внутри кафедры значительно интенсифицировалась, и, зная, что коммуникация внутри группы тем интенсивнее, чем сплоченнее группа, можем сделать вывод об усилении сплоченности членов кафедры.

Для взаимодействия между преподавателями и студентами используются следующие оффлайн- и онлайн-платформы:

- формальная коммуникация во время лекций и семинаров, индивидуальных встреч с научными руководителями и руководителями по практике, запланированных встреч с кураторами, «летучек» в рамках проектной деятельности, индивидуальных бесед с заведующим кафедрой и др. Так, заведующий кафедрой каждое свое занятие в студенческой группе начинает с фразы: «Есть ли у вас вопросы по организации учебного процесса?»,

благодаря чему студенты могут получить официальную информацию, а не генерировать слухи;

- неформальная коммуникация: группы в социальных сетях (в 2012 г. на кафедре была создана открытая группа в наиболее популярной у молодежи социальной сети «ВКонтакте») (<http://vk.com/infocomtech>), в которой в настоящее время зарегистрировано 519 человек – преимущественно студенты и выпускники специальности, в 2014 г. – группа в Facebook (<https://www.facebook.com/prkvetka>) – более 250 пользователей, преимущественно выпускники; характер сообщений – информационный, формальный), общие чаты в социальных сетях, сообщения на информационных досках, электронная почта. Что касается локальной информации учебного характера либо новостей с негативной окраской, чаще используется электронная почта преподавателя/заведующего кафедрой, а для текущей информации, в том числе разного рода анонсов, – коммуникация в социальных сетях.

Анализ различных каналов, способов и средств коммуникации, используемых кафедрой, позволяет сделать следующие выводы: выбор канала следует осуществлять в зависимости от сообщения и целевой аудитории; нет идеального канала, есть комплексный подход; при совмещении формальных и неформальных каналов достигается синергетический эффект.

Коммуникация кафедры с внешними стейкхолдерами, включая работодателей, органами государственного управления, абитуриентами и широкой общественностью, выстраивается в зависимости от специфики целевой группы.

Органы государственного управления (в данном случае это различные министерства) являются одним из приоритетных стейкхолдеров, так как задают базовые условия, в которых будет работать кафедра: определяют количество выделяемых на специальность бюджетных и платных мест, формируют заявки на распределение выпускников; вносят необходимые для кафедры должности в Единый квалификационный справочник должностей служащих и др. Коммуникация с такими стейкхолдерами осуществляется преимущественно путем формальной коммуникации, как правило, письменной (через официальные письма). Представители госорганов также регулярно приглашаются на круглые столы, посвященные тенденциям развития коммуникационных профессий, и на иные мероприятия, где подчеркивается роль кафедры как центра образовательной, научной и практической деятельности в области корпоративных стратегических коммуникаций.

Относительно новым самостоятельным направлением признана на кафедре работа с экспертным сообществом, коммуникация с которым осуществляется посредством постоянного участия преподавателей в обсуждениях профессиональных вопросов в социальных сетях, публикации новостей в социальных медиа и на специализированных сайтах, встречах на профессиональных площадках (конференциях, форумах, заседа-

ниях специализированных клубов и ассоциаций). Такое взаимодействие усиливает позиционирование кафедры как коллективного эксперта и улучшает ее репутацию.

Взаимодействие с партнерами осуществляется, как правило, лично и поддерживается на протяжении длительного времени. Хотя при его организации активно используются формальные контакты (приглашение для проведения мастер-класса, чтение дисциплины, заключение договора на прохождение практики и др.), большое значение придается неформальному, лично окрашенному общению. Это могут быть поздравления с профессиональными и личными праздниками, приглашение на различные мероприятия кафедры – как формальные, так и неформальные, благодарности в устной и письменной формах, демонстрация участия партнеров в подготовке востребованных специалистов и др. Один из удачных примеров закрепления партнерских отношений – размещение в открытой в 2014 г. «Аудитории коммуникации» партнерских визуальных знаков (информационной доски, растяжек, баннеров, дипломов, благодарностей и т. д.).

Коммуникация с выпускниками осуществляется через группы в социальных сетях (используются две платформы: группа в социальной сети «ВКонтакте» и специализированная группа в социальной сети Facebook под названием «Клуб выпускников специальности «информация и коммуникация»»), а также через очные встречи созданного Клуба выпускников специальности. Эти встречи проводятся ежегодно в ноябре, их основная цель – поддержание контакта с выпускниками специальности для обмена опытом, привлечение практиков из числа выпускников к образовательному процессу (проведению лекций, мастер-классов), совершенствование учебного процесса (рецензирование учебных программ, обращение с заявками о востребованности специалистов, выдвижение требований по совершенствованию правовой базы сферы коммуникаций и т. д.).

Взаимодействие с абитуриентами осуществляется через «дочернюю» группу «PR-абитуриент» в социальной сети «ВКонтакте» (<http://vk.com/pretrant>), так как именно эту социальную сеть, согласно исследованиям [7], используют молодые люди от 16 до 30 лет, в том числе школьники, для общения и получения информации. Активизация процесса взаимодействия через собственный канал способствует широкому распространению информации о специальности среди молодежи, привлечению мотивированных абитуриентов, повышает престиж специальности и профессии, что в итоге отражается на количестве и качестве первокурсников. Площадкой для коммуникации с абитуриентами становятся и такие университетские и кафедральные мероприятия, как «День открытых дверей», «Фестиваль факультетов БГУ», «Академия коммуникации», форум «PR-цветка».

Взаимодействие кафедры с широкой общественностью осуществляется посредством интернет-коммуникации, через публикацию сообщений в социальных сетях, на кафедральном и факультетском сайтах Института журналистики, а также путем рассылки пресс-

релизов о наиболее значительных событиях. В установлении эффективной коммуникации с журналистским сообществом играет роль профиль кафедры: подразделение осуществляет контакты с республиканскими СМИ, специализированными порталами и индивидуальными блогами, где появляется информация о достижениях, новостях и основных проектах кафедры. Второе направление коммуникации с журналистами – позиционирование кафедры как эксперта через аналитические публикации в специализированных СМИ.

При выборе площадки для взаимодействия с внешними целевыми аудиториями сотрудники кафедры, являясь руководителями различных проектных групп (направлений работы), руководствуются национальными исследованиями в области коммуникации, используют наработанные связи с журналистским сообществом, что, безусловно, расширяет целевые аудитории как количественно, так и качественно.

Анализ системы коммуникации кафедры позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, коммуникация с внешней средой осуществляется на постоянной основе, что позволяет избегать информационного вакуума и поддерживать стабильный коммуникационный фон: происходит накопление информации о кафедре, а также умножение коммуникационных актов в виде встреч, общения, прочтения, комментариев и т. д.

Во-вторых, коммуникационное пространство вокруг кафедры по некоторым параметрам (охват аудитории, география, демографический диапазон получателей) постоянно расширяется.

В-третьих, коммуникация ведется по разным направлениям, аудитория сегментируется на определенные группы, с которыми осуществляется управляемая симметричная коммуникация, что позволяет говорить о комплексном подходе с синергетическим эффектом.

### Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании, 13 января 2011 г., № 243-3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://etalonline.by/?type=text&regnum=Hk1100243#load\\_text\\_none\\_1\\_](http://etalonline.by/?type=text&regnum=Hk1100243#load_text_none_1_).
2. Бовин, А. А. Управление инновациями в организации: учеб. пособие / А. А. Бовин, Л. Е. Чередников, В. А. Якимович. – М., 2009.
3. Комаров, Е. И. Гендерный менеджмент: учебник / Е. И. Комаров, В. Ф. Жукова. – М., 2012.
4. Сивуха, С. Социальный капитал менеджера / С. Сивуха // Психологическая подготовка управленческих кадров [Электронный ресурс] / под ред. В. М. Козубовского, Г. М. Кучинского. – Минск, 2006. – С. 71–88. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/11352>.
5. Сидорская, И. В. Коммуникации в организациях: учеб. пособие / И. В. Сидорская. – Минск, 2015.
6. Симановская, О. М. Организация HR-событий – успешная российская практика / О. М. Симановская. – М., 2007.
7. Медиафера Беларуси. Социологический аспект [Электронный ресурс] / под общ. ред. В. О. Дашкевича; Информ.-аналит. центр Администрации Президента Респ. Беларусь. – Минск, 2014. – Режим доступа: [http://iac.gov.by/sbornik/Mediasfera\\_Belarusi.pdf](http://iac.gov.by/sbornik/Mediasfera_Belarusi.pdf).

## Подготовка руководящих кадров в Коммунистическом университете Беларуси

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

*Провозглашение белорусской государственности, создание и развитие Белорусской ССР в 1920-е гг. способствовало огромным изменениям в политической, экономической и культурной жизни белорусского народа. Стараниями партийного и советского руководства БССР республике в 1924 и 1926 гг. были возвращены многие (но не все) восточнобелорусские территории, что позволило увеличить ее площадь до 126 тыс. км<sup>2</sup>, а население – до 5 млн человек. Уход с политической арены к середине 1920-х гг. наиболее крупных и влиятельных в БССР пролетарских партий (Бунда – всеобщего еврейского рабочего союза, Белорусской партии социалистов-революционеров, Еврейской рабочей коммунистической партии и др.) и эмигрировавшего правительства БНР стал решающим фактором установления в республике однопартийного правления. Основным методом в этом процессе был силовой с использованием всей мощи государственного аппарата, который даже не предполагал каких бы то ни было переговоров со своими политическими оппонентами.*

Вместе с тем в процессе установления однопартийности, а тем более после того, как это явление стало реальностью, роль центрального партийного руководства в выработке курса страны и его реализации неумолимо повышалась, становилась исключительной. Белорусам в 1920-е гг. (и позже) везло на руководителей. Во время революции и гражданской войны в КП(б)Б влилось много деятелей национально-освободительного движения. Многие из них вошли в состав высших партийных и советских органов, создали ядро (А. Г. Червяков, Д. Ф. Жилунович, В. М. Игнатовский и др.), вокруг которого объединилась творческая интеллигенция, ставшая генератором идей белорусизации.

В марте 1923 г. на VII съезде КП(б)Б и в июле на Пленуме ЦК КП(б)Б были сформулированы основные принципы белорусизации, определен комплекс мероприятий по возрождению края, развитию белорусского языка и культуры, выдвижению и воспитанию кадров. 15 июля 1924 г. на II сессии ЦИК БССР было принято постановление «О практических мероприятиях по проведению национальной политики», в результате чего белорусизация стала государственной политикой. Белорусский язык вводился в сферу общественной жизни, в первую очередь в деятельность республиканского государственного и партийного аппарата. В 1927 г. 80 % работников центральных учреждений уже владели белорусским языком. В частях Красной Армии, размещавшихся в Беларуси, делопроизводство также переводилось на белорусский язык, и они комплектовались белорусами. К 1928 г. на белорусский язык обучения было переведено около 80 % школ.

Одним из центральных направлений белорусизации была так называемая «коренизация», воспитание и выдвижение кадров из коренного населения на партийную, советскую, хозяйственную и общественную работу. Доля белорусов в этих органах в 1925–1929 гг. была почти неизменной и составляла 51,3 %, русских – 18 %, евреев – 24,8 %, поляков – 0,1 %, других – 5,8 %. В хозяйственных органах доля белорусов равнялась 30,8 %, русских – 13,1 %, евреев – 49,3 %, поляков – 1,1 %, других – 5,7 % [1].

Столь масштабные изменения общественно-политической и социально-экономической жизни белорусского общества были немислимы без подготовки квалифицированных кадров, в первую очередь управленцев и специалистов для разных сфер жизнедеятельности общества, главным образом для партийного и государственного управления, преданных партии и советской власти, идейных, работоспособных. История подготовки советских управленческих кадров начинается с деятельности краткосрочных курсов агитаторов и инструкторов при ВЦИК, организованных в Москве в июне 1918 г. и преобразован-

ных в январе 1919 г. в Школу советской работы. На ее базе в соответствии с постановлением VIII съезда РКП(б) была открыта Центральная школа советской и партийной работы, во второй половине 1919 г. реорганизованная в Коммунистический университет имени Я. М. Свердлова. По его образцу стала строиться работа комвузов по всей России и в союзных республиках.

В сентябре 1920 г. начала работу Центральная советско-партийная школа Беларуси имени В. И. Ленина. С 1 января 1925 г. она была реорганизована в Высшую партийную школу Беларуси имени В. И. Ленина. Но уже 14 октября 1925 г. газета «Минский курьер» объявила об открытии в Минске Коммунистического университета Беларуси имени В. И. Ленина (Комвуз). Университет осуществлял трехгодичную подготовку руководящих партийных и советских кадров для республики.

В 1923 г. ЦК РКП (б) утвердил «Нормальный устав комвузов». В коммунистические университеты принимались партийные работники с партийным стажем не менее трех лет. Комвуз имел трехгодичный, затем четырехгодичный срок обучения. Для повышения теоретического уровня руководящих кадров при Комвузе организовывались полугодичные, а позже годичные подготовительные курсы. Таким образом, Комвуз становился действительно партийным учебным заведением. Наряду с администрацией в Комвузе существовали и пользовались большим влиянием правления, в которые входили представители руководства, преподаватели и слушатели.

Одним из важных моментов, определяющих смысл и результаты деятельности Комвуза, являлся подбор студентов. Советское и партийное руководство с особым вниманием относилось к этому процессу и держало его под постоянным контролем. Правила набора, сопровождавшиеся подробными разверстками по белорусским округам, районам и партийным организациям, каждый год утверждались ЦК партии. Существовали жесткие критерии при отборе студентов. Они касались возраста поступающих, уровня их образования, социального положения и происхождения, партийной принадлежности.

Формирование контингента студентов шло по разрядке ЦК КП(б)Б. Например, накануне вступительных испытаний руководство Комвуза разъясняло окружкам, что «посылаться должны лучшие товарищи, обещающие сложиться во время курса в работников более крупного масштаба. В первую очередь направляются члены компартии и во вторую очередь – беспартийные, преданные Советской Власти и сочувствующие компартии» [2]. Среди студентов первого набора рабочих и крестьян было 88,7 %. Интересно, что по социальному происхождению преобладали крестьяне – 58,1 %, рабочих было чуть больше 30 %. Членами и кандидатами в члены КП(б)Б были 65 %, членами КСМБ – 25 % студентов, беспартийными – 10 %. Опыт ответственной партийной или советской

работы имели 57 % обучавшихся. Женщины в студенческой среде составляли 18,7 %, из них 77 % были в возрасте от 17 до 25 лет [3].

В коммунистических вузах в 1920–1930-е гг. преподавали многие известные люди, деятели советского государства и коммунистической партии, лидеры Коминтерна. В то же время марксистских преподавательских кадров катастрофически не хватало. В этих условиях в комвузах стали открываться институты научных сотрудников, впоследствии преобразованные в аспирантуру. Наиболее важным фактором в селекции будущих преподавателей был опыт пропагандистской работы. В материальном отношении преподаватели находились в достаточно хорошем положении: на всем протяжении существования коммунистических университетов заработная плата их преподавателей была значительно выше средней по стране.

В первые годы работы Комвуза можно насчитать 20 кафедр, из них 9 – гуманитарные. В октябре 1927 г. на заседании правления университета были утверждены шесть предметных комиссий, в том числе историческая под руководством Баранова [4, л. 5].

Для проведения занятий привлекались советские и партийные работники, многие из которых работали по совместительству. Так, в 1931–1932 гг. Н. Е. Застенкер, работавший в то время завсектором ЦК КП(б)Б, по совместительству был заведующим кафедрой. Е. И. Ривлин, также работая в ЦК, возглавлял кафедру в университете. Однако и здесь не обошлось без проблем. Так, руководители Наркомзема препятствовали своему сотруднику Бондарю читать курс в Комвузе, что заставляло руководство университета жаловаться в ЦК КП(б)Б.

Преподаватели сами разрабатывали актуальные курсы. Так, проректор по учебной части Томашевич обязал преподавателя Слонима до 20 октября 1930 г. разработать новый курс «Мировой экономический кризис», который разразился в этот период на Западе. Разработка включала перечень тем, рабочий материал для слушателей и дополнительную литературу для руководителей [4, л. 30].

Архивные материалы по основным коммунистическим университетам позволяют сделать вывод о том, что в целом программа для них была общей. В первую очередь перед студентами ставилась задача овладения общественно-политическими дисциплинами, поскольку «основная идея учебного плана заключается в том, чтобы дать возможность проработать как следует такие дисциплины, которые служат основой для формирования революционно-марксистского мировоззрения». Поэтому на такие предметы, как ленинизм, исторический материализм, политэкономия, мировая история и история развития общественных форм, отводилось максимальное количество часов. В программу Комвуза входили циклы общественно-политических (история, философия, политическая экономия) и естественнонаучных



(математика, физика, химия, география, биология) дисциплин, а также изучение русского и иностранных языков [5, с. 23].

Так, на 1 августа 1931 г. контингент студентов был следующим: партийное отделение – 153, советское – 84, пропагандистское – 83, газетное – 30, национальных меньшинств – 40. Прием на 1931/1932 учебный год предполагал: по дневной форме обучения: партийное отделение – 120, советское – 60, пропагандистское – 60, газетное – 30, национальных меньшинств – 40, курсы комсомола – 90; по заочной форме: партийное отделение – 150, пропагандистское – 60, предметников – 300; по вечерней форме: партийное отделение – 150, советское – 150, пропагандистское – 150, газетное – 50, военное – 60, курсы комсомола – 90 [4, л. 23].

Советские идеологи ставили перед коммунистическими университетами принципиально новые задачи: особо подчеркивалась необходимость тесной связи процесса обучения с жизнью. Подобный подход обуславливался тем, что вузы, по мнению большевиков, должны готовить не оторванных от реальности теоретиков марксизма, а практических руководителей нового типа, убежденных строителей нового социалистического общества. Поэтому студенческая практика составляла один из основополагающих методов, прежде всего идеологического воспитания и обучения студентов. Введение обязательной производственной практики преследовало ряд целей. В связи с существованием в партии в 1920-е гг. острой политической борьбы руководство страны опасалось, что длительный отрыв слушателей коммунистических вузов от производства и общественной работы повлечет за собой возникновение в их среде «чуждых пролетарской идеологии настроений и уклонов», а также «податливости влиянию мелкобуржуазной стихии». Еще одной причиной столь пристального внимания руководства партии и правительства к производственной практике являлось стремление максимально использовать студенчество коммунистических вузов на партийной и идеологической работе в целях пропаганды коммунистических идей и советского образа жизни. Кроме того, студенческая практика составляла одно из важнейших средств политического воспитания обучаемых, а также была призвана воспитать необходимые в будущей работе навыки. В качестве основных целей практики назывались: а) «всестороннее изучение студентами форм и методов партийной работы на предприятиях и в деревне»; б) «развитие у будущих квалифицированных партработников навыков практической общественно-политической, в первую очередь партийной, работы»; в) «постоянное общение студенчества с массами и увязка их теоретической учебы с повседневным опытом социалистического строительства» [6].

Несмотря на сложное экономическое положение, власть все же сумела изыскать ресурсы для матери-

альной поддержки студентов. На создание условий для обучения тратились серьезные средства. Так, например, на 1927/1928 учебный год нормы довольствия на одного студента Комвуза составляли: «Питание – 19 руб. в мес.; Стипендия – 10 руб. в мес.; Вещевое довольствие, постельные принадлежности – 53 руб. в год» [6]. Для сравнения: средняя зарплата по стране в 1927 г. составляла 63 рубля в месяц. Прибывшие студенты обеспечивались жильем, ставились на постоянное денежное и продуктивное довольствие, снабжались постельными принадлежностями, одеждой, книгами и тетрадами. Тем не менее, конечно, условия жизни студентов были довольно сложными. Руководители университетов на всех совещаниях добивались увеличения ассигнований на различные нужды, жаловались на неудовлетворительное материальное обеспечение и плохие бытовые условия.

И государство, и руководство самих вузов предлагали максимум усилий для облегчения положения студенчества. Если не материальными способами, то усиленным питанием. В качестве подтверждения этого тезиса приведем еженедельное меню студентов Комвуза: «1. Завтрак – чай, хлеб с творогом; обед – борщ и котлеты с картофелем; полдник – 1 кружка молока и хлеб; ужин – гречневая каша с молоком и одно яйцо. 2. Завтрак – кофе с молоком и хлеб с маслом; обед – картофельный суп мясной и баранина с рисом; полдник – кружка молока с хлебом; ужин – яичница, картофель жареный и чай» [6].

В отдельные периоды местные власти уведомлялись о том, что направляемые в Комвуз должны быть «снабжены постельным бельем (одеяло, 3 простыни, матрац и 2 наволочки), нижним бельем (две смены), верхней одеждой, обувью, зимним пальто, посудой (2 тарелки, 1 ложка, вилка, чайный стакан)» [6].

В целях экономии средств студентам запретили привозить по месту учебы свои семьи. Например, перед поступлением в Комвуз будущий студент давал расписку: «Сим удостоверяю, что правила приема в университет мне известны, в частности то, что Университет не берет на себя никаких обязательств по отношению к семьям студентов и студентов с семьями не принимает» [6].

В то же время практиковались существенные льготы для семей советских студентов, обучавшихся в коммунистических университетах. Согласно постановлению СНК от 1928 г., «в целях предоставления старшим возрастным группам рабочих и крестьян, обремененных семьями, возможности поступления в партийно-советские школы и коммунистические университеты и создания спокойной обстановки для продуктивных занятий» их семьям предоставлялись льготы по уплате единого сельскохозяйственного налога, право бесплатного и приоритетного приема в ясли, школы, больницы.

Важным аспектом бытовай жыццёвага студэнцтва яўлялася забота са боку дзяржавы і кіравання вузавога аб іх здароўе. Гэтыя пытанні абмяркоўваліся на розных саветах, апісваліся ў справаздачах, паднімаліся ў перыядычных выданнях. На кожнага студэнта заводзілася медыцынская карта, куды заносіліся сведчаныя аб усіх яго скаргах. Два разы ў год студэнты прайшлі медосмотр, нежадальных адправілі ў дом адпачынку. С 1925/1926 года ў якасці абавязковага прадмета ў навуковую праграму была ўведзена фізкультура.

Вместе с тем Комвуз имени В. И. Ленина постоянно совершенствовал материальную и учебно-методическую базу, преодолевал существующие проблемы. Нехватка учебных аудиторий и жилых помещений не позволяла университету расширять специальности и набор студентов. Так, ректор жаловался в ЦК КП(б)Б, что университет стоит перед возможным срывом занятий из-за того, что, несмотря на уже второе постановление Бюро ЦК КП(б)Б об окончании к 1 ноября 1931 г. строительства интерната, Белжилсоюз в третий раз срывает сроки введения здания в эксплуатацию, оправдываясь отсутствием финансирования со стороны Наркомата просвещения, хотя ЦК было принято решение о выделении финансов. В зимний период приходилось решать проблемы с отоплением зданий, о чем свидетельствует письмо проректора университета Богушевича в Минский горсовет: «У сувязі з тым, што ў Камвуз Беларусі імя У. І. Леніна кожны месяц павінна паступаць 20 вагонаў дроў для апалу і Камвуз з свайго бюджэту ня можа аплачваць прыватным возчыкам па 180 руб. за вагон, просім ГорСавет даць указанні арцелі возчыкаў “Чырвоны транспартнік” аб дастаўцы дроў для Камвузу» [4, л. 28].

В целях создания более широкой учебно-методической базы и возможности изучать студентами вопросы политической жизни страны Комвуз обратился в ЦК КП(б)Б с просьбой предоставлять университету материалы пленумов, постановления ЦК и другие материалы. В 1930/1931 учебном году штат библиотеки университета включал: заведующего, библиотекаря, старшего и младшего помощников библиотекаря и расстановщика книг. Раньше библиотека работала только шесть часов в день и обслуживала читателей художественной литературы, а учебная литература

находилась в учебных кабинетах. В 1930/1931 учебном году библиотека значительно расширилась, число книг достигло 85 тысяч, а количество студентов увеличилось до 560 человек. Библиотека стала работать в две смены, было организовано два читальных зала, два абонемента, увеличен штат [4, л. 49].

Таким образом, на деятельность партийных и государственных органов БССР по подготовке управленческих кадров существенное влияние оказывали общественно-политические процессы (проведение государственной политики белорусизации; замена старых дореволюционных кадров новыми, идейно более близкими к советской власти; желание удалиться от работы с молодежью «буржуазную» профессию; коренная реорганизация высшего, в первую очередь гуманитарного, образования и т. д.).

В процессе подготовки руководящих кадров для партийных и советских органов БССР важную роль играл именно Коммунистический университет Беларуси имени В. И. Ленина, который, несмотря на имевшиеся трудности (нехватка учебных аудиторий и жилых помещений, недостаточное финансирование, нехватка преподавателей, недостаток учебной литературы, проблемы взаимоотношений с комплектующими органами и др.), выполнял возложенные на него функции, готовил качественно новых советских управленцев.

### Список использованных источников

1. Гісторыя Беларусі: у 6 т. / А. Вабішчэвіч [і інш.]; рэдкал.: М. Касцюк (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: Экаперспектыва, 2006. – Т. 5: Беларусь у 1917–1945 гг. – 613 с.
2. Национальный архив Республики Беларусь (далее – НАРБ). – Фонд 4. – Оп.1. – Д. 1277. – Протоколы заседаний бюро ЦК КП(б)Б.
3. *Леонова, Л. С.* Исторический опыт КПСС по подготовке партийных кадров в партийных учебных заведениях (1917–1975) / Л. С. Леонова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 205 с.
4. НАРБ. – Фонд 1398. – Оп. 1. – Д. 3. – Л. 1–82. – Переписка ЦК и РК КП(б)Б о подготовке партийных кадров.
5. *Панин, Е. В.* Особенности учебных программ коммунистических университетов для национальных меньшинств / Е. В. Панин // Славянский сборник. – Саратов, 2012. – Вып.10. – С. 23–28.
6. НАРБ. – Фонд 205 – Оп.1. – Д. 751. – Дело о подготовке и проведении 20-летнего юбилея университета.

### Анотацыя

В статье рассматривается исторический опыт подготовки управленческих кадров в Коммунистическом университете Беларуси имени В. И. Ленина в 1920–1930-е гг. Исследуются процессы создания и развития сети учреждений образования для подготовки советских и партийных управленческих кадров. Раскрывается механизм организации учебного процесса, создания учебно-материальной базы, анализируется социальный состав обучаемых. Особое внимание уделяется изучению развития учебного процесса подготовки руководящих кадров, его практической направленности.

### Summary

The article deals with the historical experience of management training at the Communist University of Belarus Lenin in 1920–1930-ies. The processes of creation and development of a network of educational institutions for the training of Soviet and party administrative personnel. The mechanism of the educational process, the creation of training facilities, analyzed the social composition of students. Particular attention is paid to the development of the educational process management training, its practical orientation.

# Становление и развитие региональных политических исследований в Западной Европе

**Д. В. Белявцева,**  
кандидат политических наук доцент,  
Белорусский государственный экономический  
университет

*С конца XX века региональные политические исследования стали одной из активно развивающихся субдисциплин политической науки. Поскольку политическая регионалистика является междисциплинарным и сравнительно новым для постсоветского пространства направлением, то дискуссионными остаются вопросы об основных направлениях изысканий и тематики политической регионалистики. Региональные политические исследования активно проводятся во многих странах мира, обладая спецификой и особенностями. Так, российский исследователь Р. Ф. Туровский отмечает, что созданные на Западе теории регионального развития лежат в плоскости экономических изысканий, а их методологический инструментарий не всегда пригоден для политологов [1, с. 12–17].*

Наиболее близкими научными направлениями для политической регионалистики являются политическая география, сравнительная политология, правоведение и социология. Однако существует определенная разница между проблематикой, доминирующей в разных странах. В этой связи актуальность приобретают изучение и анализ созданных в Западной Европе концепций и теорий и оценка их эвристического потенциала для исследований постсоветского пространства.

В статье анализируется становление и развитие европейских региональных политических исследований, выделяются их особенности, этапы, основные направления и концепции.

К первым региональным исследованиям в Европе относится труд И. Г. Тюнена «Изолированное государство в его отношении к сельскому хозяйству и национальной экономике», изданный в Берлине в 1836 г. Это была работа по региональному моделированию. В целом для тематики XIX – начала XX века была характерна макрорегиональная проблематика и развитие в рамках политической географии и геополитики (Ф. Ратцель, Х. Маккиндер, А. Зигфрид и др.). Представляется, что наибольшее влияние на развитие региональных политических исследований оказали работы А. Зигфрида. Он изучал особенности политических предпочтений и сделал вывод о доминирующем влиянии на выбор избирателя природы местного сообщества. «Экологический подход» А. Зигфрида совершенствовался многими французскими исследователями, в частности Ф. Гогелем. Он и сейчас сохраняет свой потенциал в силу внимания к малейшим местным особенностям политической жизни, но больше работает в условиях сообществ, где сильна сила традиций.

В межвоенный период сохраняется традиция макрорегиональных и электоральных исследований. В конце 40-х гг. XX в. формируется интерес к проблематике взаимоотношений между центром и периферией. Последняя активно разрабатывалась в рамках идей интеграции Европы и теорий федерализма. Основным методологическим подходом для их реализации стал функционализм. По мнению одного из основателей функционализма Д. Митрани, интеграция должна происходить снизу, начинаться с экономической сферы и только потом распространяться на политику. Постепенно все функции по реализации нужд граждан должны перейти к наднациональным органам. Автор выражал сомнение в том, что государство вообще способно их обеспечить [2, р. 99–119].

Идеи Д. Митрани конкурировали со взглядами Ж. Готтманна, который не отрицал роль национального государства и исследовал факторы его укрепления. Основным он считал государственную идею, которую обозначал понятием «иконография». Кроме

общенациональной иконографии, существует региональная иконография, которая может воспроизводиться инерционно. Иконография – это духовное явление, обладающее огромной психологической инертностью и слабо поддающееся трансформации. Поэтому политические дистанции и различия лежат не в области географического разнообразия, а определяются «психосоматикой территории». Идеи Ж. Готтманна зафиксировали факторы, способствующие сохранению целостности государства и поддержанию баланса в отношениях между центром и регионами.

В 50–60-е гг. XX в. в Западной Европе идеи функционализма трансформируются в неофункционализм. Среди множества работ выделяются исследования К. Дойча и Э. Хааса. В частности, Э. Хаас признавал важность как национальных государств, так и региональных групп интересов и бюрократии региональных организаций. Конфликты интересов между центром и регионами разрешаются через наделение более широкими полномочиями региональных организаций [2, р. 145–149]. К. Дойч также не отрицал роль национального государства. Он считал важным в рамках интеграционных процессов учитывать не только интересы национальных государств, но и обществ и народов [2, р. 121–143].

Идеи неофункционализма стали доминирующими в 60-е гг. XX в. Проводились также исследования в рамках системного и структурно-функционального подходов, в частности, изучение городских территориально-политических систем и местных органов власти П. Тейлора и Р. Джонстона и анализ государственного строительства в Европе С. Роккана, которые внесли вклад в развитие такого направления политической регионалистики, как электоральная география.

Однако с конца 70-х гг. XX в. в Западной Европе доминирующей тематикой становятся регионализм и европейская интеграция. Накопленный ранее опыт региональных политических исследований подготовил почву для теоретических обобщений и формирования «нового регионализма». В рамках анализа регионов и регионализма (О. Вавер, К. Дуве, М. Китинг, Г. Маркс) актуализируется изучение отношений «центр – периферия», роли регионов в составе национальных государств и в европейских процессах (Г. Герстенлауэр, К. Дезидери, Х. Лауфер), приграничного, трансграничного сотрудничества, региональной идентичности (У. Брирли, Р. Франкенберг, Й. Шубауэр).

Отличительной чертой региональных политических исследований с 90-х гг. XX в. становится доминирование коллективных монографий, содержащих статьи, посвященные отдельным регионам стран Европейского союза или институтам наднационального уровня [3, с. 15].

Осознание важности регионов и регионализма в европейских политических процессах привело исследовательское сообщество к пониманию необходимости их концептуализации. Политический регион понимался как совокупность идей, установок, политических институтов и сил среды, а также взаимодействия между ними. Выделяются различные типы регионов:

- микрорегионы внутри государства;
- административно-территориальные единицы;
- регионы межгосударственного сотрудничества;
- регионы трансграничного сотрудничества;
- квазиконтинентальные регионы [4, р. 293–342].

Среди характерных черт региона выделяют территорию, общие ценности, общий интерес. К факторам развития и укрепления регионов относят:

- усиление пространственной неравномерности развития;
- появление депрессивных регионов;
- процессы культурной гомогенизации западноевропейских стран;
- процессы создания и развития наднациональных органов [5, с. 6–7].

Европейские исследователи рассматривали политический регионализм как способ стратификации пространства, нацеленный на сглаживание контрастов между центром и периферией; как результат перераспределения властных компетенций, передачи функций от национального уровня на региональный; как сетевое сотрудничество, множественность структур и уровней управления, множественность акторов и множественность идентичностей («новый регионализм»); как попытку выживания государств-наций в условиях усложнившихся социально-экономических и экологических проблем [6, р. 9–10]. Например, Р. Паддисон развивал идеи о том, что условием разрешения противоречий в государстве может быть множественность политико-территориальных единиц [7].

На необходимость «демонополизации государства» указывали также представители школы федеральных исследований в Ницце (А. Марк, Ф. Кински, Г. Эро) [8, р. 131–156]. Идеальной моделью виделась интеграция государств, в которых региональное деление не всегда совпадает с этническим. Границы между регионами не всегда точно следуют границам между ареалами расселения разных общин. Сферой конкуренции становятся региональная и транспортная политика, освоение природных ресурсов. Отсутствие концентрации общин в государственных образованиях и главной линии потенциального конфликта препятствует сепаратизму. Таким образом, регионализм не рассматривается как провоцирующий центробежные тенденции в государстве.

Между тем, по мнению ряда авторов, процессы регионализации не всегда приводят к укреплению местной демократии. В регионализме в большей степени заинтересованы элиты. Чаще всего идентичность, идеология региональной элиты становится региональной идентичностью и идеологией. Исключение составляет аутентичный регионализм. В этой связи не все авторы разделяли оптимизм по поводу углубления процессов регионализации в условиях глобализации.

Общетеоретической проблемой в рамках европейского регионализма стало осмысление феномена приграничных и трансграничных регионов. Среди факторов их формирования были выделены экономико-географическое положение, отраслевая структура, взаимодополняемость, этноконфессиональный состав, особенности социальной психологии. Например, Г. Ваккерман говорит о влиянии социально-психологического фактора, указывая на неприязнь между французами и немцами. Но в целом у жителей приграничных регионов возникает чувство общности из-за их периферийного положения по отношению к столице [9, р. 182–191]. В любом случае, интерпретация причин создания приграничных и трансграничных образований лежит не только в плоскости рационального выбора.

В свою очередь среди признаков трансграничных регионов выделялись:

- административная, социально-экономическая целостность входящих в него территориальных единиц с каждой стороны границы;
- общность и взаимодополняемость главных и совместно решаемых социально-экономических проблем.

Критерии выделения приграничных и трансграничных регионов, предложенные европейскими авторами, позволяют концептуализировать политический регион как систему, основанием которой является региональный интерес.

Еще одним направлением изысканий в рамках европейской политической регионалистики стали исследования региональной идентичности. Английский исследователь М. Китинг определяет ее как ключевой момент конструирования региона [10, р. 85]. Она не заменяет национальную, может быть, даже выражена больше, чем национальная, и, по мнению ряда аналитиков, поддерживается постоянной угрозой извне [11, р. 69–94]. В качестве структурных элементов региональной идентичности европейские исследователи выделяют когнитивные, аффирмативные и инструментальные элементы [5, с. 162–163]. Операционализация региональной идентичности производится через электоральное поведение и развитие регионального партийно-политического представительства.

Среди факторов, конструирующих региональную идентичность, в ряду важнейших выделяются культурный, социально-экономический и географический. Подчеркивается их взаимозависимость и отмечается, что в условиях активных процессов урбанизации, миграции и снижения ценности традиций культурный регионализм не является залогом успеха. Его чаще демонстрируют регионы, где есть осознанный экономический интерес. Он и генерирует региональную идентичность. Географический фактор проявляется в степени периферийности, удаленности от центра или в наличии резких различий. Иными словами, выделение региональной идентичности в качестве ключевого фактора формирования региона позволяет делать вывод о концептуализации политического региона европейскими исследователями в рамках социологического подхода.

Исследования феномена регионализма способствовали развитию изысканий в области электоральной географии. В 70–80-е гг. XX в. было зафиксировано смягчение контрастов по влиянию партий. Европейскими учеными предложена методология факторного анализа, позволяющая отделить в политических сдвигах конъюнктурные колебания от долговременных региональных. Изучение электоральной географии способствовало формированию знаний о партийно-политических системах в регионах и механизмах изменения национальных партийных систем.

Существенное место в европейских региональных исследованиях уделяется изучению роли регионов в интеграционных процессах (концепция «Европа регионов»). Здесь выделяется несколько подходов. Часть исследователей видит будущее Европы как кросснациональное, социально-экономическое сотрудничество регионов (горизонтальная интеграция). Данный подход доминировал в 70–80-е гг. XX в. С 90-х гг. речь стала идти о вертикальной интеграции, усилении и расширении политической роли регионов, которая выражалась в проникновении региональных политиков в органы Европейского союза, минуя национальный уровень, в создании «зонтичных» структур, введении принципа субсидиарности.

Практическая реализация вертикальной интеграции и активные миграционные процессы привели к появлению исследований, акцентирующих не только достоинства, но и недостатки и проблемы регионализма. О них ярче всего сказал Р. Дарендорф, заявив об опасности «сорвавшегося с цепи» разнообразия [12, с. 165–166].

Крайняя регионализация понималась как угроза существованию Европы. Среди плюсов в условиях глобализации в первую очередь выделяется возможность успешного развития и преодоления депрессивного состояния. Но условием достижения успеха является экономика с преобладанием

мелких и средних предприятий и фирм и появление нового политического стиля и новых институтов, например, государственно-частного партнерства.

Таким образом, анализ европейских региональных политических исследований позволяет нам сделать следующие выводы. В развитии политической регионалистики выделяется несколько периодов. Первые региональные исследования в Западной Европе появляются в середине XIX в. До середины XX в. они носят геополитическую и экономическую направленность. Среди проблематики, которая составляет суть политической регионалистики, развиваются электоральная география и исследования федерализма.

50–70-е гг. XX в. ознаменовались созданием теорий регионального развития, а также активизацией исследований в области электоральной географии, теорий регионализма и федерализма. В рамках электоральной географии произошла трансформация «экологического подхода» в изучении результатов выборов в сторону применения методологии системного и структурно-функционального подходов и количественных методов исследования. В рамках изучения федерализма появился неофункционализм и были заложены основы теории межуровневых отношений.

В конце 70-х гг. XX в. появляются новые подходы в европейских региональных политических исследованиях. В 80-е гг. XX в. оформляется «новый регионализм», в рамках которого происходит развитие концепции «Европа регионов». Особенностью исследований в области электоральной географии в Европе становится анализ географических различий через партийно-политическое представительство. Европейскими исследователями проведено теоретическое осмысление понятия «регион» в рамках политико-административного, политико-системного и политико-социологического подходов, выделены его типы, факторы формирования.

#### Список использованных источников

1. Туровский, Р. Ф. О состоянии и перспективах политической регионалистики / Р. Ф. Туровский // Политическая наука: научный журнал РАН ИНИОН. – М., 2011. – № 4. – С. 10–30.
2. The European Union: reading on the Theory and Practice of European Integration / ed. by Nelsen Brent F. and Alexander C.-G. Stubb. – 3rd ed. – Boulder: Lynne Rienner, 2003. – 379 p.
3. Бусыгина, И. М. Политическая роль регионов в структуре Европейского Союза: концептуальные и прикладные аспекты: автореф. дис. ... д-ра полит. наук / И. М. Бусыгина; МГИМО. – М., 2001. – 38 с.
4. Waever, O. The Baltic Sea: A region after Postmodernity? / O. Waever // Neo-Nationalism or Regionality? The Re-Structuring of Political Space around the Baltic Rim. NordREFO. Report / ed. by P. Joenniemi. – Stockholm, 1997/5. – P. 293–342.
5. Бусыгина, И. М. Политическая регионалистика: учеб. пособие / И. М. Бусыгина. – М.: МГИМО (Университет), РОССПЭН, 2006. – 280 с.
6. Bullmann, U. The Politics of the Third Level / U. Bullmann // The Regional Dimension of the European Union / Ch. Jeffery (ed.). – London: Cass, 1997. – P. 9–10.
7. Paddison, R. The Fragmented State: The Political Geography of Power / R. Paddison. – Oxford: Basil Blackwell, 1983. – 315 p.
8. Kinski, F. Federalisme et Personnalisme / F. Kinski // Publius. – 1979. – Vol. 9, № 4. – P. 131–156.
9. Wackermann, G. Frontieres politiques et geographie culturelle – du trace, france-luxembourgeois a celui du Rhim Supérieur depuis les annees vingt / G. Wackermann // Regio Basiliensis. – 1981. – Vol. 22, № 2–3. – P. 182–191.
10. Keating, M. The New Regionalism in Western Europe: Territorial Restructuring and Political Change / M. Keating. – Cheltenham: Edward Elgar, 1998. – 242 p.
11. Marks, G. Territorial Identities in the European Union / G. Marks // Regional Integration and Democracy / ed. by J. Anderson. – Boston, 1999. – P. 69–94.
12. Дарендорф, Р. После 1989. Мораль, революция и гражданское общество. Размышления о революции в Европе / Р. Дарендорф. – М.: Ad Marginem, 1998. – 271 с.

#### Аннотация

В статье рассмотрены основные теории, концепции и методологические подходы, сформировавшиеся в рамках региональных политических исследований в Западной Европе. Выделены периоды в развитии европейской политической регионалистики и определена их проблематика, в частности, электоральная география, партийно-политическое представительство в регионах, исследования взаимоотношений между центром и периферией, разрабатывавшиеся в рамках системного, структурно-функционального подходов, конструктивизма, идей интеграции Европы, неофункционализма, теорий федерализма, регионализма, межуровневых отношений. Выделены основные подходы к анализу политического региона.

#### Summary

In article the main theories, concepts and methodological approaches created within the regional political researches in Western Europe are considered. The author allocated the periods in development of the European political regionalistika and defined their perspective. In particular, electoral geography, party and political representation in regions, the researches of relationship between the center and the periphery developed within system, structurally functional approach, constructivism, the ideas of integration of Europe, neofunctionalism, theories of federalism, regionalism, the inter-level relations. The main approaches to the analysis of the political region are allocated.

# Влияние профессионального самоотношения личности на эмоциональное выгорание педагогов в зрелом возрасте

**Е. И. Бараева,**

доцент кафедры психологии и педагогического мастерства, кандидат психологических наук доцент, Республиканский институт высшей школы;

**Е. А. Кот,**

старший преподаватель кафедры экспериментальной и прикладной психологии, магистр педагогических наук, Гродненский государственный университет имени Я. Купалы

*Любое проявление человека как социального субъекта в целом и как субъекта профессиональной деятельности в частности сопровождается включением в данный процесс его самоотношения. Отношение человека к себе в психологической литературе обозначается разными понятиями: самоуважение, самооценка, самоотношение и др. Чаще всего понятия «самоотношение» и «самоуважение» рассматриваются в связи с изучением представлений личности о себе как о системе социальных установок: в отношении своей ценности для себя и других, включающей и познавательный, и эмоциональный, и практический компоненты «Я» [1–4].*

Первыми в отечественной психологической литературе термин «самоотношение» использовали представители школы Д. Н. Узнадзе. Они определяли самоотношение как подкласс социальной установки, «предрасположение к определенному взаимодействию личности с социумом и самим собой», отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения [5, с. 4]. В. В. Столин отмечал, что отношение человека к себе может быть позитивным (когда образ «Я» выступает условием, способствующим самореализации), негативным (если образ «Я» – условие, препятствующее самореализации) или конфликтным («Я» – как способствующее, так и препятствующее самореализации условие) [3]. Исследователи, которые определяли самоотношение личности как установочное образование, акцентировали свое внимание на его месте в системе саморегуляции, в которую «включены результаты самопознания и эмоционально-личностного отношения к себе» [5].

Отношение личности к себе пронизывает все сферы ее психической активности, в том числе и профессиональную деятельность. Самоотношение тесно связано с поведением, восприятием окружающего мира и людей и самовосприятием – переживанием собственной ценности и значимости. В самом самоотношении заложен механизм эго-защиты личности, который защищает ее от отрицательных эмоций в адрес собственного «Я», саморазрушения и потери самооценности [1].

Исследованием проблемы самоотношения личности и профессионального самоотношения занимались зарубежные, российские и отечественные психологи (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Спиркин, Е. В. Шорохова, И. С. Кон, И. И. Чеснокова, Н. И. Сарджвеладзе, П. М. Якобсон, Е. Т. Соколова, А. В. Захарова, Б. С. Братусь, С. Р. Пантеев, В. В. Столин, А. М. Кольшко, К. В. Карпинский).

Самоотношение личности понимается как сложное когнитивно-аффективное образование, зрелость которого определяется качеством взаимосвязи и степенью согласованности его составляющих. В его структуру входят два компонента: рациональное отношение к себе как субъекту социальной активности («образ Я» или категориальное «Я») и эмоционально-ценностное отношение к себе – переживания и оценки собственной значимости как субъекта социальной активности, образующих рефлексивное «Я» [5]. В результате взаимодействия указанных компонентов с потребностно-мотивационной сферой личности отношение к себе включается в процесс деятельности и личностной саморегуляции, стимулирует развитие познавательной и личностной субъектности человека [1].

Профессиональное самоотношение с позиции субъектного подхода надо рассматривать как функциональный орган, служащий субъекту для овладения самим собой и приобретения способности к саморегуляции и самодетерминации в трудовой деятельности, деловом общении и служебной карьере [4]. Профессио-

нальное самоотношение – это динамическая система смысловых структур и процессов, отражающих объективное отношение индивидуальных свойств личности к практической реализации мотивов и ценностей труда и обеспечивающих подчинение профессиональной деятельности, общения и карьеры устойчивой структуре отношений. На уровне индивидуального сознания эти объективные отношения, порождающие профессиональный смысл «Я», приобретают форму эмоциональных переживаний и самооценочных суждений личности о себе как субъекте труда [1; 4].

Очевидно, что развитие личности в зрелом возрасте имеет свои психологические особенности. В самом общем виде они сводятся к следующему: продолжение выполнения профессиональных и социальных ролей (они могут поочередно доминировать и ослабевать); уход детей из родительской семьи и изменение в связи с этим образа жизни (некоторые женщины, например, возвращаются на производство, к своей профессиональной деятельности); изменения в физическом и интеллектуальном развитии.

Развитие личности в зрелом возрасте связано с сохранением способности к творчеству, с мотивацией на уровне осознания смыслов, а также с их непрерывным совершенствованием. Любая остановка в этом непрерывном процессе может быть охарактеризована как застой и деградация личности. Развитие отношений, в отличие от их изменения, – это не просто движение во времени жизни, вдоль жизни, а подъем к новому качеству ее осуществления. Выход из возрастного кризиса зрелости в первую очередь опосредуется предметной деятельностью, как внутренней, так и внешней. Решающим признаком зрелости является осознание человеком ответственности и стремление к ней. В этом возрасте большинство людей достигает вершины профессиональной и общественной карьеры, в их руках сосредоточены функции управления в самых разнообразных сферах общественной жизни. Вместе с тем зрелого человека поджидают и немалые испытания в физическом, психическом и социальном аспектах. В период зрелости в организме человека происходят очень серьезные половозрастные изменения, во многом предопределяющие психическое развитие, психические состояния и процессы.

Феномен «выгорания» берет свое начало в хроническом повседневном напряжении, эмоциональном переутомлении, переживаемом человеком. Происхождение «выгорания» невозможно однозначно связать с теми или иными личностными или ситуационными факторами, оно скорее является результатом сложного взаимодействия личностных особенностей человека, ситуации его межличностных отношений, профессиональной и рабочей ситуации, в которой он находится [6]. Синдром эмоционального выгорания достаточно подробно изучен на выборках социальных профессий и профессий типа «человек – человек». Однако исследования связи эмоционального выгорания и самоот-

ношения личности у представителей профессии типа «человек – человек» не представлены [7].

Методологической базой данного исследования явились работы зарубежных ученых (Г. Оллпорт, Е. Махер, С. Маслач, А. Пайнс, Е. Хартман, К. Кондо и др.) и российских психологов (Б. Г. Ананьев, Л. А. Китаев-Смык, В. А. Бодров, Т. В. Форманюк, В. Е. Орёл, А. А. Рукавишников, В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, А. Б. Серебрякова, С. Л. Рубинштейн, В. А. Ядов, Б. С. Братусь, Г. Л. Будинайте) [8–10].

Педагогическая деятельность является исключительно сложной, напряженной, личностно и общественно ответственной, многофункциональной, реализуемой в системе профессий «человек – человек». Она многогранна, что подтверждается даже неполным перечнем ее функций: информационная, развивающая, обучающая, познавательная, творческая, воспитательная, преобразующая, мобилизующая, исследовательская, прогностическая, консультирующая, коммуникационная, речевая, контрольно-оценочная, социально-психологическая и др.

Психоэмоциональные нагрузки в педагогической деятельности, связанные с необходимым и нередко напряженным общением, способствуют появлению и развитию профессионального стресса. В свою очередь длительное воздействие стресса приводит к таким неблагоприятным последствиям, как снижение общей психической устойчивости, появление чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности, эмоциональная опустошенность, ухудшение физического самочувствия [9].

Таким образом, актуальным является исследование профессионального самоотношения личности в качестве фактора эмоционального выгорания педагогов в зрелом возрасте в период кризиса середины жизни на этапе осмысления и оценки своего жизненного пути.

Исследование проводилось на базе учреждений образования г. Гродно. В нем принимали участие педагогические работники в возрасте 35–45 лет, который соответствует периоду кризиса середины жизни. Выбор респондентов обусловлен тем, что кризисы зрелости предполагают существенную перестройку личности с учетом изменения положения человека в жизни. Нужна значительная гибкость в поведении, общении, манерах с тем, чтобы они соответствовали его возрасту. Выход из возрастного кризиса зрелости в первую очередь опосредуется предметной деятельностью, как внутренней, так и внешней. Для зрелого человека «реадаптационным» видом деятельности становится профессиональная деятельность.

В качестве гипотезы исследования выступало предположение о том, что существует взаимосвязь между самоотношением личности и уровнем эмоционального выгорания у педагогов, т. е. профессиональное самоотношение влияет на уровень эмоционального выгорания личности. Сбор эмпирических данных проводился с помощью методики исследова-



ния самоотношения личности С. Р. Панталева [2], методики исследования профессионального самоотношения личности К. В. Карпинского, А. М. Колышко [4] и методики диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко [11]. Для статистической обработки материала использовались коэффициент корреляции  $r$ -Спирмена,  $H$ -критерий Крускала – Уоллеса.

На первом этапе мы анализировали результаты исследования самоотношения личности респондентов в период кризиса середины жизни. У педагогов выявлены высокие и средние показатели самоотношения личности. Им характерны открытое отношение к себе, осознание себя и своих качеств, внутренняя честность и открытость, хотя возможна и мотивация социального одобрения, представление о том, что их личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание, ощущение ценности собственной личности и, одновременно, предполагаемой ценности своего «Я» для других. Общий фон отношения к себе – положительный, полностью принимающий, они относятся к себе как к уверенным, самостоятельным, волевым и надежным людям, достойным уважения.

В ответах испытуемых преобладают баллы по шкалам, попадающим в обобщенный фактор «самоуважение» (самоуверенность, отраженное самоотношение, социальная желательность «Я»). Все эти показатели выражают оценку собственного «Я» индивида по отношению к социально-нормативным критериям (целестремленность, воля, успешность, моральность, социальное одобрение). По-видимому, это обобщенное измерение самоотношения близко по содержанию к тому аспекту глобальной самооценки, который в литературе принято обозначать как чувство компетентности, эффективности, инструментальности «Я». В качестве основной особенности данного аспекта самоотношения большинство исследователей подчеркивают его оценочный характер. Самоуважение предполагает процесс оценки себя по сравнению с некоторыми социально значимыми критериями, нормами, эталонами – представлениями о благополучном и эффективном индивиде, заложенными в идеальный образ «Я» субъекта.

Следующим этапом обработки данных была интерпретация результатов исследования профессионального самоотношения. Так, у педагогов преобладают баллы по шкалам «внутренняя конфликтность» и «самообвинение в профессии», которые интегрируются в показатели «самоуничтожения в профессии». Внутренняя конфликтность измеряет индивидуальный уровень внутренней противоречивости, амбивалентности профессионального самоотношения. Источником конфликта в данном случае выступает объективное рассогласование профессиональных требований (квалификационных, должностных, средовых и т. д.) с индивидуальными возможностями, ресурсами субъекта труда. В субъективной форме этот конфликт

переживается через такие феномены самоотношения личности, как чувство ненужности, бесполезности, никчемности в трудовом коллективе; чувство недоверия к себе как специалисту и смущения за свою «неуклюжесть», «неловкость» в профессиональных делах; чувство неадекватности выбора профессии, неспособности к условиям труда. Конфликтность профессионального самоотношения также обнаруживается в субъективном отчуждении педагогами собственных качеств, мотивов и ценностей от процесса и результатов трудовой деятельности. В условиях подобного конфликта они ощущают неуместность, невостребованность в профессиональной сфере тех личностных качеств, которые осмысливаются ими как личные достоинства в других сферах жизни. Более того, влияние профессии на их личность в целом они оценивают как деструктивное, деформирующее, ослабляющее. Высокий балл по данной шкале следует рассматривать как показатель профессионально-личностной дезадаптации и расщепления самосознания испытуемых на слабо стыкующиеся «профессиональную» и «непрофессиональную» подсистемы.

Самообвинение в профессии указывает на склонность педагогов осмысливать себя в качестве преграды, помехи для продуктивной трудовой деятельности и карьерной самореализации. Ситуация профессионального неуспеха порождает у них переживания безотносительно к тому, являются ли они виновниками данной ситуации. Эта особенность характеризует самообвинение как устойчивую смысловую диспозицию, которая предрасполагает испытуемых взваливать вину на себя независимо от того, чем в действительности обусловлены проблемы на работе. Педагогам, набравшим высокие баллы по данной шкале, свойственна интрапунитивность, тенденция к самобичеванию и самоедству в ситуации профессионального неуспеха. Они сензитивны к критическим замечаниям по поводу своей работы, безропотно их принимают, но потом болезненно «переваривают» в себе и подолгу «застревают» на неудачах. В оценке результатов своего труда они категоричны и придиричивы, привержены максимализму, а о себе как о специалистах часто судят по принципу «все или ничего». Ответственные поручения провоцируют у них приступы тревоги и неуверенности в себе. В их рабочем поведении присутствует эскапизм, т. е. тенденция к избеганию трудных заданий, которые заставляют работать «на пределе», напрягать все профессиональные силы. Профессиональная деятельность имеет для таких педагогов большую личностную значимость, а отношение к себе как к личности во многом зависит от делового успеха. Даже незначительный успех «окрыляет» и вселяет чувство уверенности в себе, но малейший срыв в работе быстро дестабилизирует профессиональную самооценку, расшатывает чувство самоуважения.

В комплексе шкалы самообвинения и внутренней конфликтности отражают индивидуальную вы-

раженность негативной эмоционально-оценочной модальности профессионального самоотношения личности. Общность содержания указанных шкал позволяет объединить их в интегральный показатель – самоуничижение в профессии как фиксированная установка субъекта на негативное оценивание или обесмысливание своих индивидуальных качеств в контексте трудовой деятельности и профессиональной карьеры.

Необходимо отметить у педагогов низкие баллы по общему показателю позитивности профессионального самоотношения. Данный показатель определяет выраженность глобального, внутренне недифференцированного чувства личности «за» или «против» себя как субъекта профессиональной деятельности.

На третьем этапе мы анализировали результаты исследования эмоционального выгорания педагогов. Исходя из полученных данных, можно сказать о том, что для респондентов характерны высокий уровень эмоционального выгорания и начинающееся выгорание. У педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания наиболее выраженными являются следующие симптомы: загнанность в клетку, эмоциональная отстраненность, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; переживание психотравмирующих обстоятельств, редукция профессиональных обязанностей, расширение сферы экономии эмоций. На стадии формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогов выражены такие симптомы, как переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, тревога и депрессия, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоциональный дефицит.

На фазах напряжения и резистенции эмоциональные состояния педагогов представлены в следующих характеристиках: в чувстве безысходности, которое остро переживается, когда психотравмирующие обстоятельства очень давят и устранить их невозможно; в состоянии интеллектуально-эмоционального тупика; в эмоциональной отстраненности – их почти ничто не волнует, не вызывает эмоционального отклика; в неадекватном избирательном эмоциональном реагировании; в усиливающемся осознании психотравмирующих факторов профессиональной деятельности; в редукции профессиональных обязанностей, которая обнаруживается в попытках облегчить или сократить обязанности, требующие эмоциональных затрат. Например, на работе педагог так устает от контактов, разговоров, что ему не хочется общаться даже с близкими людьми. Также у педагогов выявлены симптомы, характерные для фазы истощения: недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, что порождает мощные энергетические напряжения в форме переживания ситуативной или личностной тревоги, эмоциональный дефицит, который заявляет о себе в ощущении,

что эмоционально профессионал уже не может помочь субъектам своей деятельности.

На четвертом этапе анализа данных мы устанавливали наличие взаимосвязи самоотношения личности и уровня эмоционального выгорания педагогов. Выявлены обратные взаимосвязи саморукводства ( $p \leq 0,05$ ), отраженного самоотношения ( $p \leq 0,05$ ), самоценности ( $p \leq 0,01$ ), самопринятия ( $p \leq 0,01$ ) и общего уровня эмоционального выгорания педагогов: чем выше положительные показатели самоотношения личности у педагогов, тем ниже у них уровень эмоционального выгорания. Значимых взаимосвязей уровня эмоционального выгорания с негативными показателями самоотношения личности, такими как самопривязанность, внутренняя конфликтность и самообвинение, не выявлено.

Далее мы проанализировали взаимосвязи профессионального самоотношения личности и эмоционального выгорания педагогов. Выявлены прямые и обратные взаимосвязи показателей: обратная взаимосвязь самоуверенности ( $p \leq 0,01$ ), саморукводства ( $p \leq 0,001$ ), самоэффективности ( $p \leq 0,01$ ) в профессии и самооценки личностного роста ( $p \leq 0,001$ ) с уровнем эмоционального выгорания педагогов (значит, повышение этих показателей способствует снижению уровня эмоционального выгорания); прямая взаимосвязь внутренней конфликтности ( $p \leq 0,001$ ), самопривязанности ( $p \leq 0,05$ ) и самообвинения ( $p \leq 0,01$ ) в профессии с уровнем эмоционального выгорания педагогов (в комплексе эти шкалы отражают индивидуальную выраженность негативной эмоционально-оценочной модальности профессионального самоотношения личности). Общность содержания указанных шкал позволяет объединить их в интегральный показатель – самоуничижение в профессии. Самоуничижение конкретизируется как фиксированная установка субъекта на негативное оценивание или обесмысливание своих индивидуальных качеств в контексте трудовой деятельности и профессиональной карьеры.

На заключительном этапе анализа полученных данных для проверки гипотезы нашего исследования мы провели однофакторный дисперсионный анализ с помощью Н-критерия Крускала – Уоллеса. Влияния показателей самоотношения личности на эмоциональное выгорание педагогов не выявлено.

Выявлено влияние показателя внутренней конфликтности профессионального самоотношения ( $p \leq 0,001$ ) на уровень эмоционального выгорания педагогов, т. е. повышение индивидуального уровня внутренней противоречивости, амбивалентности профессионального самоотношения у педагогов, объективное рассогласование профессиональных требований с индивидуальными возможностями, ресурсами субъекта труда способствуют развитию у педагогов синдрома эмоционального выгорания.

Выявлено влияние показателя самообвинения в профессии ( $p \leq 0,05$ ) на уровень эмоционально-

го выгорания педагогов. Значит, чем больше у них выражена склонность осмысливать себя в качестве преграды, помехи для продуктивной трудовой деятельности и карьерной самореализации, тем более выражен синдром эмоционального выгорания.

Также выявлено положительное влияние показателей саморегуляции ( $p \leq 0,05$ ) и самооценки ( $p \leq 0,01$ ) в профессии, а именно отношение педагога к себе как к надежному, добросовестному и ответственному работнику, способному к преодолению препятствий и достижению сложных целей в труде, когда собственные личностные свойства оцениваются им в качестве внутренних ресурсов или «орудий» профессиональной деятельности и способности к осознанному применению своих индивидуальных свойств для конструктивного разрешения противоречий и достижения высоких результатов в профессиональной деятельности и столь же осознанному использованию этих противоречий и достижений в качестве стимулов дальнейшего личностного роста. Все эти факторы способствуют снижению уровня эмоционального выгорания у педагогов.

Таким образом, существует взаимосвязь самоотношения личности, профессионального самоотношения и эмоционального выгорания педагогов, но именно показатели профессионального самоотношения оказывают значимое влияние на формирование эмоционального выгорания педагогов в зрелом возрасте.

Как видим, профессиональный стресс и психические нагрузки могут приводить к дезадаптации и дезорганизации поведения, что оказывает влияние как на успешность выполнения педагогом профессиональных обязанностей, так и на его психическое и физическое благополучие. Постоянно возрастающие требования к педагогической деятельности определяют необходимость изучения психосоциальных факторов психического здоровья и дальнейшего профессионального развития педагога, разработку методик ранней профилактики синдрома «эмоционального выгорания».

Полученные в ходе эмпирического исследования данные позволяют определить перспективы и возможности их дальнейшего практического применения. Результаты могут быть использованы в нескольких направлениях. С одной стороны, воз-

можно их внедрение в лекционные курсы высших учебных заведений, осуществляющих подготовку педагогов и психологов, а также в деятельность институтов развития образования, осуществляющих повышение квалификации педагогов в системе непрерывного образования. С другой стороны, на основе полученных данных возможна разработка психологическими службами учреждений образования программ по профилактике и психокоррекции синдрома эмоционального выгорания у педагогов, а также оказание индивидуальной психологической помощи педагогам с синдромом эмоционального выгорания.

#### Список использованных источников

1. *Кольшко, А. М.* Психология самоотношения: учеб. пособие / А. М. Кольшко. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
2. *Пантеев, С. Р.* Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантеев. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
3. *Столин, В. В.* Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
4. *Карпинский, К. В.* Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: монография / К. В. Карпинский, А. М. Кольшко. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 139 с.
5. *Асмолов, А. Г.* Самоотношение как уникальная способность человека и условие его человеческого самоосуществления / А. Г. Асмолов, А. А. Бодалёв, С. К. Бондырева // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 3–9.
6. *Аминов, Н. А.* Синдром «эмоционального сгорания» как вид профессиональной дезадаптации / Н. А. Аминов, Д. В. Шпитальный // Профессиональный потенциал. – 2002. – № 1. – С. 14–21.
7. *Водопьянова, Н. Е.* Синдром «выгорание» в профессиях системы «человек – человек» / Н. Е. Водопьянова // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова [и др.]. – СПб.: Речь, 2002. – С. 56–66.
8. *Бойко, В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 327 с.
9. *Рогинская, Т. И.* Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Рогинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 3. – С. 85–95.
10. *Форманюк, Т. В.* Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 54–67.
11. *Водопьянова, Н. Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

#### Аннотация

В статье проведен теоретический анализ и систематизированы материалы по проблеме самоотношения личности и профессионального самоотношения. Проведенные исследования позволили расширить и углубить имеющиеся представления о существовании эмоционального выгорания как психологического феномена и его субъективных факторов. Полученные результаты расширяют представления о феноменологии связи профессионального самоотношения личности и эмоционального выгорания педагогов.

#### Summary

The theoretical analysis and systematized materials on the problem of the self-identity and professional self. The research allowed to expand and deepen the existing ideas about the existence of burnout as a psychological phenomenon and subjective factors. These results extend the idea of phenomenology regard personality and professional self burnout teachers.

# Педагогические аспекты медицинского образования

**А. В. Ермалович,**

кандидат педагогических наук доцент,  
Белорусский государственный медицинский университет

*Динамичная ситуация на рынке труда, интенсивное развитие общества, информатизация научного и учебного пространства обязывают систему высшего медицинского образования формировать профессиональную конкурентоспособность будущих специалистов в условиях современности, что предполагает не только постижение теоретических знаний, но и способность применять их на практике, высокий уровень общего интеллектуального развития, инициативность, мобильность, креативность. Педагогически правильно организованная и методически спланированная фундаментальная аудиторная подготовка студентов становится предпосылкой обеспечения их целенаправленной ориентации на будущую деятельность в условиях практического использования теоретических знаний, учитывая стремительное развитие медицины.*

В научной литературе получили освещение различные педагогические аспекты высшего медицинского образования, представлен анализ современных тенденций развития медицинского образования, изложены постулаты и специфика организации учебного процесса, технологии обучения, позволяющие реализовать принципы компетентностного подхода в медицинском вузе, описываются особенности построения образовательной среды медицинского вуза как условие формирования профессиональной компетентности будущего врача и как механизм реализации интеллектуального потенциала студентов (А. И. Артюхина, Е. В. Лопанова, М. С. Дианкина, В. А. Снежицкий и др.), факторы качества образования, теория и практика подготовки студентов-медиков к применению информационных технологий (С. Л. Гараничева и др.), организационно-методические условия учебного процесса, использование инновационных технологий при проведении учебных занятий, возможности современных информационных технологий, теории представления знаний обучающихся систем (Н. В. Юрова, С. Л. Гараничева, Ю. Л. Родионова и др.), рациональная структура учебной коммуникации, теоретические аспекты профессионально-педагогической подготовки преподавателей медицинского вуза (М. А. Мещерякова и др.) и др.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 07.12.2016.

В современном медицинском образовании появляются тенденции, позволяющие говорить о переходе этой системы в качественно новое состояние.

Высшая медицинская школа – это высокотехнологичная система педагогического оборудования, электронные средства обучения, новые условия для реализации государственных образовательных стандартов, инновационных образовательных технологий. Она должна обеспечить выпускникам систему интегрированных теоретических и клинических знаний, умений и навыков, помочь освоить высокие мировые медицинские технологии, сформировать способность к социальной адаптации специалиста. Реализация этих задач способствует целостной подготовке врача, опирающегося на прочную мотивационную установку, глубокую специализацию, актуализацию интеллектуальных и личностных возможностей студентов [10].

Современные направления развития отечественного образования определяют необходимость совершенствования теоретической и технологической базы подготовки преподавателей вузов в соответствии с социальными запросами информационного общества массовой коммуникации и достижениями науки и техники XXI века. В этой связи ориентация образования на открытость и мобильность, на максимальное удовлетворение запросов обучающихся обуславливает изменения в деятельности преподавателей вузов, реализующих процессы обучения, воспитания и формирования личности будущих специалистов в условиях информатизации образования. При этом возрастает роль самостоятельной учебной деятельности обучающихся, что, в свою очередь, предполагает качественное изменение традиционных форм образовательной деятельности в соответствии с целями и задачами развития интеллектуального потенциала обучающихся. Методы и формы организации обучения в вузе предполагают широкое использование информационных и коммуникационных технологий, совершенствование консультационной работы, активизацию взаимодействия преподавателя и студентов для совместного поиска нового знания [3; 5].

С учетом того, что главным действующим субъектом образовательного процесса в высшей школе выступают преподаватели, которые, разрабатывая и осуществляя педагогические технологии, реально обеспечивают управление качеством подготовки специалистов, можно утверждать, что результативность изменений в системе высшего профессионального образования в значительной степени обусловлена уровнем профессионального развития преподавателя вуза.

От педагогической компетентности ученого, специалиста-профессионала (врача, провизора и пр.), его профессионально-личностных характеристик зависит и качество образовательного процесса, и качество подготовки специалистов.

Следовательно, преподаватели высшей медицинской школы – особая категория педагогов, имеющих специфические функции, условия и методы работы,

квалификационные и личностные характеристики. Занимая преподавательскую должность, врач в полной мере является педагогом-профессионалом. В своей работе он обязан ориентироваться на то, что сегодня медицинские вузы готовят врачей для работы в условиях совершенствования структуры и задач образования.

В. А. Слостенин и другие отмечают, что наряду с профессиональной деятельностью преподавателя вуза по определенной специальности выделяют профессиональную педагогическую деятельность. При этом под профессиональной педагогической деятельностью преподавателя медицинского вуза исследователи понимают систему и последовательность педагогических целесообразных действий проектирования, организации, контроля, оценки результатов обучения в условиях использования средств информационных компьютерных технологий (ИКТ) в области обеспечения освоения учебной дисциплины с учетом практической ориентированности профессиональных знаний, решения актуальных психолого-педагогических задач в условиях интеллектуализации учебной деятельности, формирования электронного портфолио преподавателя.

Анализ исследований Э. Ф. Зеера, В. А. Слостенина и других показал, что в профессионально-педагогической подготовке преподавателей вуза инструментом, обеспечивающим достижение образовательных целей и формирование профессиональных компетенций, служат педагогические технологии, в основе которых лежат личностно ориентированный (Э. Ф. Зеер и др.) и деятельностный (И. А. Зимняя, Н. Ф. Талызина и др.) подходы.

Таким образом, в системе высшего медицинского образования преподаватель выполняет одновременно два сложных вида профессиональной деятельности: врачебную и педагогическую.

В исследованиях М. С. Дианкиной, Н. В. Кудрявой и других подчеркивается необходимость интеграции педагогической и профессиональной составляющих деятельности врача и формирования новой для него роли преподавателя медицинского вуза на основе личностно ориентированного, деятельностного, компетентностного подходов к обучению и усилению роли педагогических технологий, реализованных на базе ИКТ.

Н. В. Кудрявая, М. А. Мещерякова и другие при рассмотрении фактора качества профессионально-педагогической подготовки преподавателей медицинского вуза указывают на то, что профессионально-педагогическая подготовка преподавателей медицинского вуза – составная часть системы непрерывного образования, обеспечивающая приведение профессионально значимых компетенций в соответствие с требованиями квалификационной характеристики, а обеспечение деятельностной позиции в процессе обучения способствует становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней. Это понятие в очередной раз предполагает, что основой подготовки преподавателей является педагогическая составляющая, отражающая

особенности и специфику подготовки преподавателей учреждений медицинского образования, имеющих особые объект и задачи обучения.

Формирование специалиста, готового к самостоятельной профессиональной врачебной практике в условиях современной материально-технической оснащенности здравоохранения, предъявляет особые требования к профессиональной педагогической деятельности преподавателя медицинского вуза. В данном контексте преподавателю необходимо: уметь разрабатывать модульные образовательные программы с ориентацией на компетентностный результат подготовки будущих врачей; владеть активными и интерактивными способами обучения практическим умениям на основе теоретических знаний; уметь организовывать учебную, научно-исследовательскую, проектную и иную деятельность студентов [4; 8].

Исследователи отмечают, что к настоящему времени высшая медицинская школа накопила богатый опыт, создающий необходимые предпосылки для перевода профессионального образования в новое качественное состояние. Вместе с тем в этой области существует ряд противоречий, которые указывают на несоответствие между растущими требованиями к качеству высшего медицинского образования и недостаточной разработанностью этой проблемы в педагогической науке [5; 6].

М. А. Мещерякова в своей научной работе [6] детально описывает проблемы качества профессиональной подготовки врачей, определяет педагогическую компетентность преподавателей высшей медицинской школы, которая соединяет в себе владение теорией управления образовательными системами, проектированием, проведением и оценкой эффективности учебного процесса. Разработанные и обоснованные исследователем подходы к созданию системы управления качеством обучения в вузе через проектирование учебного процесса с учетом специфики технологии профессиональной подготовки врача подводят к тому, что качество профессиональной подготовки специалистов в системе высшего медицинского образования соединяет в себе качество ресурсов, качество учебного процесса и качество конечного результата. Управление этим качеством – сложная динамическая система, цель которой состоит в координации организационных, научно-методических, управленческих ресурсов на основе научных принципов и закономерностей и с учетом многообразных факторов в интересах достижения высокой эффективности высшего образования.

Нормативной основой оценки качества профессиональной подготовки врачей в вузе является государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

Таким образом, в настоящее время одним из значимых направлений педагогических исследований (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя и др.) является компетентностный подход в образовании.

Например, Э. Ф. Зеер, В. А. Слостенин и другие рассматривают компетентность как интегративную

характеристику специалиста, отражающую его готовность и способность использовать теоретические знания и практический опыт для решения профессиональных задач на уровне функциональных требований европейского стандарта.

Задачи компетентного подхода как одного из оснований модернизации образования, задачи технологий обучения, позволяющих реализовать принципы компетентного подхода в медицинском вузе, а также особенности построения образовательной среды медицинского вуза детально рассмотрены А. И. Артюхиной, Н. А. Гетман, М. Г. Голубчиковой, Е. В. Лопановой, Т. Б. Рабочих, Н. Н. Рыбаковой [6]. Реализация этих задач способствует целостной подготовке врача, обеспечивает глубокую специализацию, актуализацию интеллектуальных возможностей студентов.

Е. В. Лопанова рассматривает профессионально-педагогическую компетентность преподавателя медицинского вуза как совокупность компетенций, включающих знания в области современных теорий обучения, реализующих дидактические возможности ИКТ; содержания профессиональной педагогической деятельности; целей и задач обучения в медицинском вузе в условиях информатизации образования; преподавания дисциплин с использованием средств ИКТ; умения в области структурирования и конкретизации целей обучения; выбора практико-ориентированных методов, средств и форм организации педагогического процесса на базе ИКТ; применения методов обучения действиям по алгоритму; принятия решения в условиях дефицита времени; опыта в области проектирования структуры и содержания обучения, применения методов обучения профессиональной коммуникации; отбора методов, организационных форм, средств обучения дисциплинам, в том числе с применением ИКТ.

Как видим, исследователи обращают внимание на овладение такими профессиональными компетенциями, которые будут в полной мере востребованы современным высшим медицинским образовательным учреждением: развитие умений использования на практике основных теоретических положений педагогической науки; использование различных методологических подходов в решении педагогических задач, возникающих в образовательном процессе; формирование знаний об особенностях проектирования разнообразных форм образовательного процесса в современной высшей медицинской школе; понимание сущности творческого подхода к организации преподавательской деятельности; развитие умения ориентироваться в многообразии инновационных проектов, реализуемых в современном медицинском образовании; изучение особенностей педагогического взаимодействия и построения совместной деятельности субъектов образовательного процесса; овладение основами построения различных образовательных технологий.

Еще одним важным педагогическим аспектом медицинского образования является создание образовательной среды, которая предстает областью действительности, в рамках которой происходит «создание» будущего врача.

«Образовательная среда высшего учебного заведения представляет собой педагогический феномен. По своей сущности образовательная среда является развивающимся пространственно-временным континуумом, который аккумулирует целенаправленно создаваемые условия взаимодействия субъективного мира развивающейся личности с уникальными характеристиками (выбор переживаний, поиск смыслов) и объективного мира (другие личности, научно-педагогические школы, предметно-пространственное окружение), а целью и ценностью при этом становится повышение собственной субъектности и реализация личностного потенциала. Образовательная среда вуза является одним из необходимых источников и факторов профессиональной социализации будущего врача, источником коллизий, жизненно-профессиональных ситуаций, обеспечивающих вхождение студентов в образ жизни, мышления и профессионального поведения врача» [4; 40].

В данном контексте Анатомический музей Белорусского государственного медицинского университета (БГМУ) может рассматриваться как педагогическая система, носитель образовательной функции. Среди образовательных возможностей музея – применение разнообразных и специфических музейных средств в качестве интерактивных форм и методов обучения. Образовательный потенциал музея используется для развития профессиональной компетентности и педагога, и студента, и врача. В музее проводится научно-исследовательская, научно-фондовая и экскурсионная работа в целях популяризации научного наследия старейшего медицинского вуза, что способствует осмысленному обучению студентов. Чтобы «донести до сознания обучающихся возможности практического применения накопленных музейных знаний, необходима научно осмысленная педагогическая деятельность» [7].

Образовательная среда БГМУ формировалась по двум основным направлениям: создание учебных материалов, предназначенных для размещения на едином образовательном портале университета, и выпуск локальных электронных изданий. Наряду с традиционными информационными ресурсами для обеспечения процесса дистанционного обучения используется большой набор средств дистанционного обучения: специализированные учебники с мультимедийными сопровождениями, электронные учебно-методические комплексы, включающие электронные учебные пособия, компьютерные лабораторные практикумы, контрольно-тестирующие комплекты, учебные видеофильмы, иные материалы, предназначенные для передачи по телекоммуникационным каналам связи.

В БГМУ усилиями преподавателей, сотрудников и студентов активно ведутся работы по созданию ин-

формаціонно-образовательной среды вуза, по интенсификации создания и использования электронных учебно-методических комплексов и средств обучения в образовательном процессе. Все большее число преподавателей привлекается к созданию электронных учебников. В 2015–2016 гг. в университете создано более 65 электронных образовательных комплексов. Освоен опыт проведения телеконференций, интернет-телемостов, вебинаров, когда ведущие преподаватели, находясь в центре дистанционного обучения, читают лекции обучающимся. При этом обучающиеся имеют возможность задавать вопросы преподавателю и тут же получать на них ответы. Интернет-телемосты, телеконференции имеют большой образовательный потенциал.

Например, в ноябре 2016 г. усилиями кафедры белорусского и русского языков был организован и успешно проведен телемост (инициирован заведующим кафедрой Т. Н. Мельниковой, заведующим кафедрой русского языка и культуры речи С. С. Хоронько) «Беларусь – Иран – Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного» совместно с Государственным институтом русского языка имени А. С. Пушкина (Россия), Курским государственным медицинским университетом (Россия), Гилянским университетом (Россия), Департаментом инновационных лингвистических проектов холдинга «МКР-Медиа» (Россия), представительство Россотрудничества в Республике Беларусь.

Кафедра также активно принимала участие в различных вебинарах (в 2016 г. – в шести).

Для участия в Международной научно-методической конференции-вебинаре «Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации», которую в апреле 2016 г. проводил Курский государственный медицинский университет, преподавателями кафедры (А. В. Санниковой, Т. Н. Мельниковой, Г. Н. Аксёновой, Л. Б. Ярь, Н. Е. Кожуховой, Е. В. Тихоненко, Е. И. Гринкевич, А. А. Шарапо и др.) были представлены лучшие практики, лучшие учебно-методические комплексы и др.

В БГМУ кафедрой белорусского и русского языков проводились и дистанционные семинары. Кроме того, в октябре 2016 г. кафедра приняла активное участие в Дистанционном семинаре по обсуждению лучших практик реализации Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (Москва, МГПУ).

Использование интернет-телемостов для связи с зарубежными партнерами вуза позволяет значительно расширить коммуникационные процессы между различными учебными заведениями на уровне общения «преподаватели – преподаватели», «студенты – преподаватели», что также повышает эффективность учебного процесса.

Сегодня дистанционное образование представлено и таким популярным ресурсом, как видеолекция. Развитие современных мультимедийных устройств и их

использование при ведении лекции изменило не только формы представления материала, но и существенно повысило производительность самих занятий, облегчило усвоение преподаваемого материала.

В настоящее время происходит активное изменение организации самого процесса обучения. Профессиональная интеграция образовательных учреждений, реализация многоуровневых программ непрерывного образования привели к созданию новых технологий и форм обучения, базирующихся на электронных средствах обработки и передачи информации, которые направлены на совершенствование учебного материала, формы его представления и организации учебного процесса, повышение качества обучения. Поэтому для применения средств ИКТ в учебном процессе преподавателю нужно владеть определенными компетенциями, включающими педагогический и технологический компоненты. Внедрение обучающих информационных технологий в образовательный процесс требует новых решений в форме и методах обучения.

Таким образом, на современном этапе развития высшего медицинского образования актуальным является внедрение инновационных образовательных технологий обучения.

Одна из задач медицинского образования сегодня – подготовить студента к восприятию и обработке больших объемов информации.

Возможные уровни готовности специалистов-медиков к применению информационных технологий; критерии, характеризующие эти уровни; модель педагогической системы подготовки студентов медицинских вузов к использованию информационных технологий, включающая содержательные, процессуальные компоненты, этапы профессионального становления специалиста со знанием информационных технологий (базовый, алгоритмический, применения, творческий); комплексное методическое обеспечение процесса формирования функциональной компьютерной грамотности у будущих специалистов-медиков основательно рассматриваются в монографии С. Л. Гараничевой [1].

Необходимость овладения инновационными технологиями в медицинском университете обусловлена не только профессиональными функциями и задачами врача, но и особенностями обучения в высшем медицинском учреждении образования: напоминанием студентами больших объемов информации, в том числе справочных данных; разнообразием и мобильностью методик и средств диагностики, лечения и реабилитации пациентов; большим количеством и дублированием названий перечня фармацевтических препаратов, параметры которых хранятся в соответствующих электронных базах данных; возможностью, наряду с традиционными методами лечения и диагностики, использования медико-технологических информационных систем; потребностью в наглядной демонстрации процессов, протекающих в организме человека и животных, с помощью мультимедийных обучающих средств; возможностью отработки студентами стра-

тегии и тактики диагностики и лечения конкретного заболевания с помощью компьютерных программ на «виртуальном пациенте» с получением компьютерного анализа своей деятельности; необходимостью использования международных информационных источников для знакомства с новейшими достижениями медицинской науки.

Обучение студентов высших медицинских учреждений образования использованию инновационных технологий должно способствовать интенсификации учебного процесса, повышению результативности, развитию умений извлекать новые знания в сфере своей профессиональной деятельности.

Итак, в научной литературе широко отражена идея компетентного подхода в медицинском образовании, указаны профессиональные компетенции, овладение которыми специалистами в полной мере будут востребованы современным высшим медицинским образовательным учреждением. Учеными отмечено, что реформирование высшего образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения в вузе следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития студентов. Система образования должна становиться более разнообразной и гибкой, повышать значимость и качество образования на всех уровнях. Информационные технологии обладают потенциалом, позволяющим удовлетворять эти требования. Их использование оказывает сильное влияние на изменение содержания, методов и форм обучения. Применение новейших современных технологий и технических средств позволяет подготовить молодых врачей, отвечающих высоким требованиям и современным мировым стандартам. Обучение на современном этапе обязательно должно включать возможности виртуального обучения, создание банка хирургических видеофильмов, создание на кафедрах учебных комнат и аудиторий, компьютерных классов, внедрение дистанционного обучения и интернет-технологий.

Таким образом, организация преподавателем учебной деятельности студента в медицинском вузе на основе технологии системно-деятельностного подхода выступает одним из условий сформированности общекультурных и профессиональных компетенций высокого уровня, системного мышления выпускника медицинского вуза как основы его конкурентоспособности в дальнейшем на рынке труда.

### Анотацыя

В статье рассмотрены основные педагогические аспекты высшего медицинского образования. Обоснована роль педагогической компетентности преподавателей высшей медицинской школы, выделены необходимые организационно-методические условия, ценностно-целевые компоненты в системе управления качеством профессиональной подготовки специалистов.

### Summary

In the article the basic pedagogical aspects of higher medical education. Substantiates the role of pedagogical competence of teachers of higher medical school, select the necessary organizational and methodical conditions, values and target components in the quality management system of vocational training.

### Список использованных источников

1. *Гараничева, С. Л.* Теория и практика подготовки студентов медицинских вузов к применению информационных технологий / С. Л. Гараничева; М-во здравоохранения Респ. Беларусь, Витеб. гос. мед. ун-т; под ред. Ю. Л. Родионова. – Витебск: ВГМУ, 2004. – 152 с.
2. *Дианкина, М. С.* Профессионализм преподавателя высшей медицинской школы (психолого-педагогический аспект) / М. С. Дианкина. – М.: Изд-во «Интел-универсал», 2002. – 256 с.
3. Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе: учеб.-метод. пособие / А. И. Артюхина [и др.]; под ред. Е. В. Лопановой. – Омск: ООО «Полиграф. центр КАН», 2012. – 198 с.
4. *Артюхина, А. И.* Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе [Электронный ресурс] / А. И. Артюхина // Междунар. журн. эксперимент. образования. – 2015. – № 12, ч. 4. – С. 563–564. – Режим доступа: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=9236>. – Дата доступа: 27.11.2016.
5. *Лопанова, Е. В.* Теоретические и технологические основания совершенствования профессионально-педагогической подготовки преподавателя вуза в условиях информатизации образования (на примере медицинского вуза): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Е. В. Лопанова; Омск. гос. мед. ун-т. – М., 2015. – 50 с.
6. *Мещерякова, М. А.* Управление качеством профессиональной подготовки специалистов в системе высшего медицинского образования [Электронный ресурс]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / М. А. Мещерякова. – М., 2006. – 429 л. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/upravlenie-kachestvom-professionalnoi-podgotovki-spetsialistov-v-sisteme-vysshego-meditsinsk>. – Дата доступа: 23.11.2016.
7. *Мясоедов, А. М.* Инновационные формы образования в УО «ВГМУ» [Электронный ресурс] / А. М. Мясоедов, С. П. Кулик, Н. Г. Харкевич // Материалы заочной интернет-конференции ВГМУ, 2015 г. – Режим доступа: <http://www.vsmu.by/23-news/conferences/1912-materialy-zaochnoj-internet-konferentsii-vgmu-2015-g.html><http://www.vsmu.by/23-news/conferences/1912-materialy-zaochnoj-internet-konferentsii-vgmu-2015-g.html>. – Дата доступа: 23.11.2016.
8. Педагогика в медицине: учеб. пособие для мед. вузов / Н. В. Кудрявая [и др.]; под ред. Н. В. Кудрявой. – М.: Академия, 2006. – 318 с.
9. Психология и педагогика в образовании / Н. В. Кудрявая [и др.]; под ред. Н. В. Кудрявой. – М.: КНОРУС, 2016. – 317 с.
10. *Снежицкий, В. А.* Формирование профессиональной компетентности врача – необходимое условие современного инновационного образования в медицинском вузе / В. А. Снежицкий, Л. Н. Гущина, М. Н. Курбат // Вышэйшая школа. – 2011. – № 2. – С. 45–49.