



ISSN 2076-4383

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:
МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:

Ю. П. Бондар (*галоўны рэдактар*),
А. Д. Кароль (*намеснік галоўнага рэдактара*),
С. В. Харыгончык (*намеснік галоўнага рэдактара*),
В. В. Багатырова, В. А. Богуш, І. В. Войтаў, В. А. Гайсёнак, А. М. Данілаў, В. В. Даніловіч, Д. У. Дук, А. І. Жук, С. А. Каспяровіч, М. А. Кіркор, І. Ф. Кітурка, В. М. Карэла, А. М. Унсовіч, Н. Я. Лапцева, І. А. Марзалюк, А. А. Раманаў, С. І. Раманюк, С. П. Рубніковіч, Г. М. Сэндзер, С. А. Хахомаў, С. А. Чыжык, А. У. Ягораў

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

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

Адказы сакратар

В. М. Карэла
Карэктары Н. В. Баярава, Г. І. Кізік
Дызайн А. Л. Баранаў
Камп'ютарная вёрстка Т. В. Лукашонак

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі сродкаў масавай інфармацыі Міністэрства інфармацыі Рэспублікі Беларусь № 593 ад 06.08.2009.
Падпісана да друку 17.07.2024.
Папера афсетная. Рызаграфія.
Фармат 60×84¹/₈. Наклад 130 экз.
Ум. друк. арк. 7,67. Заказ № 8п.

ВЫДАВЕЦ

Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы».
Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы, распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 1/174 ад 12.02.2014.

НАШ АДРАС:

вул. Маскоўская, 15, п. 109,
РІВШ, 220007, г. Мінск.
e-mail: rio.nihe@mail.ru, т. 247-14-20.
Р/р ВУ34АКВВ36329000030545100000
у ЦБП № 510 АСБ «Беларусбанк»,
БІК АКВВВУ2Х.

ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ

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

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

4(162)'2024

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

У адпаведнасці з загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі ад 06.02.2024 № 30 часопіс «Вышэйшая школа» ўключаны ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў па гістарычных, палітычных, педагагічных, псіхалагічных, сацыялагічных і філасофскіх навуках.

За змест артыкулаў адказнасць нясуць аўтары. Рэдакцыя не заўсёды падзяляе меркаванні аўтараў і не нясе адказнасці за недакладнасць публікуемых дадзеных.

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Методыка

Антоненка А., Панцюк І. Сучасная мадэль фарміравання культуры бяспекі жыццядзейнасці і здаровага ладу жыцця студэнцкай моладзі.....3

Юркевіч Н., Саўчук Г., Ахмедаў А., Худойберганаў С. Вывучэнне ў фізічным лабараторным практыкуме метадаў вызначэння прадуктаў распаду ў ядзерных рэакцыях10

Рэклама.....13, 47

Падзея

Данілаў А. «Ёсць такая прафесія – грамадства вывучаць»: да 35-годдзя інстытуцыяналізацыі сацыялагічнай адукацыі14

Хахомаў С., Нікіцюк Ю., Кліменка А., Краўчанка Ю. Традыцыйныя каштоўнасці і інавацыйныя тэхналогіі ў адукацыі як фактар прагрэсіўнага развіцця грамадства18

Скарбніца вопыту

Корсак А. Ваенна-патрыятычныя праекты: з вопыту Полацкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Еўфрасінні Полацкай20

Марковіч Л. Вопыт работы музея «Лошыцкая сядзіба» па захаванні памяці аб Вялікай Айчыннай вайне24

Навуковыя публікацыі

Лазіцкі В. Тэарэтыка-метадалагічнае абгрунтаванне прымянення кампанентаў адукацыйнага сегмента Рэспубліканскага інфармацыйна-адукацыйнага асяроддзя: інтэграцыя падыходаў26

Радзевіч Н. Эфектыўнасць павышэння кваліфікацыі для педагагічных работнікаў, сканструяваная на аснове трохмернай мадэлі дыстанцыйнай адукацыі32

Міхеева К. Распрацоўка і апрацацыя праграмы развіцця гнуткіх навыкаў камунікацыі ў будучых спецыялістаў у сферы турызму і гасціннасці38

Ліпаўка Ю. Асобасныя прэдыктары развіцця аўтаноміі курсантаў ваеннага факультэта42

Цымбал А. Канструюючы гістарычную памяць: мемарыяльныя законы і «войны памяці» ў Еўрапейскім саюзе (на прыкладзе Другой сусветнай і Вялікай Айчыннай войнаў)48

Раемскі Ю. Арганізацыйная структура і эвалюцыя ўпраўленняў штаба Вярхоўнага галоўнакамандуючага (жнівень 1915 г. – сакавік 1917 г.)54

Марцінкевіч І. Працаўладкаванне інвалідаў Вялікай Айчыннай вайны ў першыя пасляваенныя гады61

Методыка

Современная модель формирования культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни студенческой молодежи

А. Н. Антоненко,
доцент кафедры экологии человека,
кандидат биологических наук, доцент;

И. В. Пантюк,
заведующий кафедрой экологии человека,
кандидат биологических наук, доцент;
Белорусский государственный университет

Условия существования человека и общества в современном мире характеризуются усилением имеющихся и появлением новых экзистенциальных угроз различного характера: экологического, санитарно-эпидемиологического, социально-экономического, военного, информационного, психоэмоционального. Проблема обеспечения безопасной жизнедеятельности становится все более актуальной и требует принятия новых решений. При этом на первое место выходит, помимо организации безопасной среды, процесс формирования культуры безопасности жизни и здоровья человека. Современные тенденции развития общества и национальной системы образования диктуют необходимость обновления и совершенствования действующей в Республике Беларусь модели формирования культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни у обучающихся на уровне высшего образования.

Кафедрой экологии человека Белорусского государственного университета разработан проект структурно-содержательной модели формирования культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни студенческой молодежи (далее – модель). Модель основывается на результатах научно-исследовательской работы по теме «Разработать и внедрить модель формирования культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни студенческой молодежи» Государственной программы научных исследований Республики Беларусь № 5 «Цифровые и космические технологии, безопасность человека, общества и государства» на 2021–2025 гг. (подпрограмма № 5.3 «Безопасность человека, общества и государства»), а также на опыте учебной, научно-методической и учебно-воспитательной работы данной кафедры.

Модель представляет структуру и содержание образовательного процесса по формированию культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни студенческой молодежи, обладает определенной открытостью, гибкостью и способностью к развитию. Она определяет основные положения, подходы, принципы, направления формирования культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни студенческой молодежи, а также содержит рекомендации по организации учебной работы и внеучебной деятельности учреждения высшего образования (далее – УВО) по формированию культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни студентов, диагностике сформированности культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни обучающихся.

Модель учитывает положения следующих нормативных правовых актов Республики Беларусь:

- Концепции национальной безопасности, утвержденной Всебелорусским народным собранием от 25 апреля 2024 г. № 575;

- Кодекса Республики Беларусь об образовании;
- Закона Республики Беларусь от 7 декабря 2009 г. № 65-З «Об основах государственной молодежной политики»;

- Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 гг., утвержденной постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 29 января 2021 г. № 57;

- Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 15 июля 2015 г. № 82;

- Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг., утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 31 декабря 2020 г. № 312.

В модели использованы следующие термины и определения:

Безопасность жизнедеятельности (далее – БЖД) – условия существования и деятельности человека и общества, при которых воздействие вредных и опасных факторов исключено или не угрожает жизни и здоровью людей.

Культура безопасности жизнедеятельности (далее – КБЖ) – составная часть общей культуры, уровень развития человека и общества, характеризующийся наличием знаний, умений, навыков и компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности, ценностных ориентаций на безопасное поведение.

Здоровый образ жизни (далее – ЗОЖ) – способ жизнедеятельности человека, направленный на формирование, сохранение и укрепление здоровья в соответствии с его индивидуальными особенностями и условиями окружающей среды.

Приоритетная цель формирования культуры БЖД и ЗОЖ студенческой молодежи – обеспечение безопасной жизнедеятельности обучающихся в социальной и природной среде, сохранение и укрепление индивидуального и общественного здоровья.

Основными задачами формирования культуры БЖД и ЗОЖ студенческой молодежи являются:

- ценностная ориентация личности на БЖД и ЗОЖ;

- формирование научных качественных знаний о БЖД и ЗОЖ;

- выработка практических умений, жизненных навыков, социально-личностных и профессиональных компетенций по обеспечению безопасного и здоровьесберегающего поведения;

- развитие способности к самооценке и самоконтролю собственного поведения в опасной и чрезвычайной ситуации, умения проектировать и корректировать его;

- физическое и духовное совершенствование индивида.

Можно выделить следующие основные компоненты структуры культуры БЖД и ЗОЖ: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, креативный и рефлексивно-оценочный. Компоненты относятся к личностным и профессиональным качествам человека, находятся в тесной взаимосвязи и обладают динамичностью.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя ценности, которые, выступая в качестве мотива, формируют мотивацию и побуждают студентов к безопасному и здоровьесберегающему поведению. Содержание данного компонента могут составлять следующие основные ценности:

- витальные: важность личной жизни, здоровья и безопасности, общественной безопасности, безопасной окружающей среды, здорового образа жизни;

- моральные и нравственные: приоритет любви, добра, милосердия, честности, справедливости, толерантности, альтруизма и эмпатии;

- семейные: значимость заботы о детях, родителях и старших в семье, почета к предкам, доверия и верности, взаимопонимания и уважения в семейных отношениях.

Когнитивный компонент определяется объемом и качеством знаний о БЖД и ЗОЖ и может быть представлен такими группами знаний, как:

- общенаучные знания (например, в области философии, права, физики, химии, биологии, экологии, психологии): основы философии и психологии безопасности, правовые основы безопасности, основные источники загрязнения окружающей среды, естественно-научные представления о жизни и др.;

- специальные ноксологические и валеологические знания (например, в сфере охраны труда, техники безопасности, пожарной безопасности, гражданской обороны, санитарии и гигиены, медицины, валеологии): правила поведения в условиях чрезвычайных ситуаций, методы моделирования опасных ситуаций, основы производственной санитарии и гигиены труда, средства индивидуальной и коллективной защиты, пути и механизмы воздействия опасных и вредных факторов на организм, основные факторы здоровья и принципы здорового образа жизни и др.

Деятельностный компонент включает основные практические умения и жизненные навыки в обеспечении безопасного и здоровьесберегающего поведения. Их можно объединить в группы: исследовательские, проектировочные, организаторские и коммуникативные.

Креативный компонент, являясь, по сути, составной частью деятельностного компонента, сам по себе играет определяющую роль в содержании культуры БЖД и ЗОЖ, а также выступает ярким индикатором оценки готовности обучающихся к безопасной и здоровьесберегающей жизни и потому может рассматриваться как самостоятельная категория. Креативный компонент определяется уровнем и степенью креативности человека в обеспечении безопасности и здоровья, а именно: способностью к видению и постановке проблем; способностью к нахождению новых решений, созданию новых идей, восприятию инноваций; активностью, гибкостью, нестандартностью, оригинальностью мышления; творческим подходом к жизнедеятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент тесно связан со всеми другими компонентами, определяется уровнем развития прогностической функции психики и включает самооценку, самоконтроль опасной и чрезвычайной ситуации, умения прогнозировать события, вносить изменения в программу действий, моделировать и корректировать свое поведение.

Формирование культуры БЖД и ЗОЖ студенческой молодежи в УВО должно осуществляться на основе методологических подходов и принципов по определенным направлениям.

Основными методологическими подходами к организации образовательного процесса по формированию культуры БЖД и ЗОЖ студенческой молодежи являются личностно-деятельностный, диалогический, компетентностный и культурологический.

Личностно-деятельностный подход – это подход, при котором личность обучающегося рассматривается в качестве активного, творческого субъекта образовательного процесса, которая развивается посредством вовлечения в различные виды деятельности. При этом учитываются индивидуальные психологические особенности, способности, ценности и потребности обучающегося.

Диалогический (полисубъектный) подход предполагает личностно-равноправные позиции субъекта и объекта в образовательном процессе,

который рассматривается как диалогический, полифонический процесс, ориентированный на саморазвитие, самореализацию и самосовершенствование студента и преподавателя в полисубъектном взаимодействии.

Диалогический и личностно-деятельностный подходы в своем единстве образуют сущность гуманистической педагогики, создают базу *компетентностного подхода* в образовании, когда в основу организации и содержания образовательного процесса закладывается развитие профессиональных, социально-личностных, гуманистических компетенций.

Культурологический подход предусматривает организацию образования как культурного процесса, который осуществляется в культуросообразной образовательной среде, учитывающей культурные традиции общества, национальные особенности (менталитет) и направленной на культурное саморазвитие и самоопределение обучающегося на основе культурных ценностей.

Основными принципами формирования культуры БЖД и ЗОЖ студенческой молодежи являются системность и целостность, непрерывность и цикличность, динамичность, оптимальность, индивидуализация. Содержание данных принципов представлено в ранее опубликованной работе [1].

Формирование культуры БЖД и ЗОЖ у студентов в УВО необходимо рассматривать как комплексный образовательный процесс, который может осуществляться по двум основным направлениям:

- в рамках учебной работы в соответствии с учебным планом по специальности высшего образования;

- в рамках учебно-воспитательной работы с обучающимися во внеучебное время.

Учебная работа по формированию культуры БЖД и ЗОЖ студентов в УВО должна основываться на преподавании учебных дисциплин (модулей) в области обеспечения безопасности жизни и здоровья человека, например: «Безопасность жизнедеятельности», «Охрана труда и техника безопасности», «Культура здоровья», «Основы здоровьесбережения и здорового образа жизни», «Физическая культура», «Основы медицинских знаний», «Валеология» и др., а также на преподавании специальных тем, вопросов ноксологического и валеологического содержания в рамках других учебных дисциплин (модулей) учебного плана по специальности.

После вступления в силу новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании и Общегосударственного классификатора Республики Беларусь ОКРБ 011-2022 «Специальности и квалификации» (с 01.09.2022) разработаны примерные учебные планы по специальностям общего высшего образования (бакалавриата), которые содержат или модуль «Безопасность жизнедеятельности» в качестве государственного компонента, или учебную дисциплину «Безопасность жизнедеятельности человека» в рамках компонента УВО как дополнительный вид обучения [2]. В соответствии с действующей типовой учебной программой [3] указанная учебная дисциплина (модуль) является интегрированной и включает в себя преимущественно такие разделы, как защита населения и объектов от чрезвычайных ситуаций, радиационная безопасность, основы экологии, основы энергосбережения, охрана труда. При этом раздел, посвященный ЗОЖ, отсутствует.

Тенденции развития общества, правовые новации в сфере высшего образования Беларуси требуют актуализации учебно-программной документации и разработки новой учебной программы по учебной дисциплине (модулю) «Безопасность жизнедеятельности человека» для специальностей бакалавриата как на республиканском уровне (разработка примерной учебной программы), так и на уровне УВО с учетом содержания специальности, направления подготовки специалиста (профилизации специальности).

Новая учебная программа по учебной дисциплине (модулю) «Безопасность жизнедеятельности человека» должна учитывать в своем содержании следующее:

- усиление практической составляющей образовательного процесса посредством увеличения количества практических учебных занятий, повышения качества учебных занятий, организации управляемой самостоятельной работы студентов, контрольных мероприятий за счет расширения использования практико-ориентированных эвристических форм и методов, информационно-коммуникационных технологий и электронных средств обучения;

- освоение вопросов, тем, тематических модулей (возможно, в объеме отдельного раздела), посвященных сохранению и укреплению здоровья, формированию ЗОЖ человека;

- изучение правил безопасности организации образовательного процесса, организации воспитательного процесса при реализации образова-

тельных программ в учреждениях образования (в обязательном порядке для педагогических специальностей бакалавриата);

- обеспечение возможности оперативного и эффективного управления формированием КБЖ студентов через проведение диагностических процедур, измеряющих сформированность КБЖ во время образовательного процесса, например, в рамках учебных занятий, управляемой самостоятельной работы, текущей аттестации обучающихся.

Усиление практической составляющей образовательного процесса в рамках преподавания учебной дисциплины (модуля) «Безопасность жизнедеятельности человека» возможно также за счет проведения учебных занятий на базе организаций и подразделений Министерства по чрезвычайным ситуациям, Министерства здравоохранения, Министерства спорта и туризма с участием профильных специалистов данных ведомств.

Следует отметить, что на уровне общего высшего образования преподается обязательная для всех специальностей учебная дисциплина «Физическая культура», которая имеет значительный объем практических занятий в структуре учебной нагрузки и нацелена в первую очередь на развитие физических способностей и качеств, формирование физической культуры студента. При этом преподавание специальных дисциплин валеологического профиля по большинству специальностей бакалавриата, за исключением педагогических специальностей, не предусмотрено.

В связи с этим УВО рекомендуется включать в учебные планы по всем специальностям бакалавриата такие учебные дисциплины, как «Культура здоровья», «Основы здоровьесбережения и здорового образа жизни», «Валеология». Целесообразно также насыщать учебные занятия (в форме лекций, семинаров) по физической культуре рассмотрением вопросов о факторах и условиях обеспечения здоровья и ЗОЖ.

Валеологический компонент учебных планов может включать следующие тематические разделы: генетические основы здоровья, влияние неблагоприятных факторов на организм человека, адаптационные возможности организма человека и феномен стресса, терморегуляция и здоровье, иммунитет и здоровье, психологические основы здоровья, основы рационального питания; двигательная активность, физическая культура и здоровье, рациональная организация жизнедеятельности, медицинское обеспечение здоровья,

оценка основных показателей соматического здоровья и психического статуса. Представленные разделы можно взять за основу учебной дисциплины как базовый уровень с возможностью адаптации их содержания и дополнения новыми актуальными вопросами в зависимости от особенностей специальности.

Реализация ноксологического и валеологического содержания в образовательной программе бакалавриата в УВО может осуществляться также через обновление учебных программ общенаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин в рамках учебного плана по специальности с ориентацией на проблемы обеспечения безопасности жизни и здоровья человека. В этом случае магистральным методическим приемом будет являться наполнение и обогащение стандартных предметных тем современным содержанием, которое должно сформировать «точки роста», обозначающие начало пути в междисциплинарное рассмотрение специальных проблем и ориентирующие студентов на БЖД и ЗОЖ.

Анализируя опыт преподавания учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека» в УВО и практику повышения квалификации ее преподавателей, можно заключить, что данную дисциплину преподают педагоги, имеющие высшее образование по широкому спектру специальностей: в области медицины, биологии, физики, химии, психологии, педагогики, социальной работы, физического воспитания и спорта и др. Опираясь на базовое образование, они используют разные методические подходы и приемы в соответствии с профильной компетентностью. В то же время целенаправленная подготовка педагогических кадров с высшим образованием для преподавания ноксологических дисциплин в Республике Беларусь отсутствует. В связи с этим, а также учитывая квалификационные требования, установленные к должностям профессорско-преподавательского состава (преподаватель-стажер, преподаватель (ассистент), старший преподаватель) [4], представляется целесообразным рассмотреть вопрос об открытии междисциплинарной подготовки кадров на уровне углубленного высшего образования (магистратуры) в сфере обеспечения безопасности жизнедеятельности человека, например с профилизацией «Образовательные технологии безопасности жизнедеятельности».

Внеучебная деятельность УВО по формированию культуры БЖД и ЗОЖ студенческой молодежи должна быть:

- направлена на интенсификацию проведения учебно-воспитательных мероприятий различного уровня и содержания, посвященных вопросам обеспечения безопасной жизни и здоровья студентов, в том числе совместно с профильными специалистами, организациями и государственными органами, например с учреждениями здравоохранения, подразделениями Министерства по чрезвычайным ситуациям, Министерства здравоохранения, Министерства спорта и туризма;

- отражена в программе воспитания УВО и планах воспитательной работы УВО, его структурных подразделений (институтов, факультетов, кафедр) с указанием конкретных запланированных учебно-воспитательных мероприятий в соответствии с действующей Программой непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [5].

Рекомендуется планировать на учебный год следующие учебно-воспитательные мероприятия с участием студентов:

- мероприятия по формированию культуры безопасной жизнедеятельности обучающихся: занятия по формированию навыков действий в чрезвычайных ситуациях совместно с сотрудниками Министерства по чрезвычайным ситуациям, ОСВОД; мероприятия, направленные на профилактику травматизма; республиканские профилактические акции «День безопасности. Внимание всем!», «Молодежь – за безопасность!» и др.; конкурс по основам безопасности жизнедеятельности «Студенты. Безопасность. Будущее»; посещение образовательных центров безопасности, музеев и других объектов Министерства по чрезвычайным ситуациям;

- мероприятия, направленные на формирование положительных установок на здоровый образ жизни, личной ответственности обучающихся за состояние своего здоровья: конкурсы проектов, эссе, видеороликов, постер-мотиваторов, тренингов, флешмобов и др.; информационные, кураторские часы по вопросам правильного питания, соблюдения режима сна и отдыха, предупреждению вредных привычек и др.;

- мероприятия в рамках международных и республиканских дней здоровья (Всемирный день здоровья, Международный день борьбы с наркотиками, Международный день профилактики ВИЧ/СПИД и др.);

- спортивно-массовые и физкультурно-оздоровительные мероприятия: республиканская акция «Неделя спорта и здоровья»; республиканский смотр уровня физической подготовленности

в рамках программы физкультурно-спортивного движения «Паралимпийское движение Беларуси», «Дефлимпийское движение Беларуси», «Специальное олимпийское движение Беларуси»; республиканские туристские слеты студентов;

- мероприятия, направленные на формирование антинаркотического барьера, профилактику употребления психоактивных веществ и курительных смесей (в том числе с использованием информационного ресурса romogut.by);

- мероприятия, направленные на профилактику интернет-зависимости, зависимости от гаджетов и иных видов зависимостей;

- мероприятия, направленные на недопущение вовлечения студентов в деятельность деструктивных и незарегистрированных организаций (круглые столы, тематические встречи, диспуты, дискуссии и др.).

Внеучебная деятельность по формированию культуры БЖД и ЗОЖ студенческой молодежи может быть организована УВО в форме занятий, экскурсий, семинаров, круглых столов, конкурсов студенческих работ и др.

В ходе реализации учебно-воспитательных мероприятий в рамках внеучебной деятельности УВО ожидаются следующие результаты: наличие у студентов представлений о правилах безопасной жизнедеятельности и действий в условиях чрезвычайных ситуаций, практического опыта применения усвоенных знаний; сформированность у обучающихся ценностного отношения к здоровью, знаний о способах сохранения и укрепления здоровья; активное участие обучающихся в спортивных объединениях по интересам и секциях; сформированность у обучающихся культуры питания, труда и отдыха.

Организация и содержание учебной работы и внеучебной деятельности в УВО по формированию культуры БЖД и ЗОЖ студентов должны уточняться и корректироваться по результатам диагностики ее сформированности.

Цель диагностики – получение достоверной и полной информации об уровне, степени и динамике готовности обучающихся к безопасной и здоровой жизнедеятельности, о проблемах и успехах в формировании культуры БЖД и ЗОЖ, об эффективности обучения и воспитания в этой области.

Основными функциями диагностики сформированности культуры БЖД и ЗОЖ обучающихся являются:

- аналитическая (познание объективных показателей культуры);

- оценочная (определение степени соответствия полученных результатов объективным показателям и критериям культуры);

- учетная (систематизация результатов анализа и оценки культуры);

- корректирующая (устранение выявленных недостатков в процессе формирования культуры);

- прогностическая (прогнозирование характера развития культуры);

- предупреждающая (профилактика негативных явлений в формировании и развитии культуры).

В УВО диагностику сформированности культуры БЖД и ЗОЖ обучающихся может осуществлять специалист-эксперт (преподаватель, педагог-психолог, методист, другие педагогические и научные работники) через проведение диагностических процедур во время учебных занятий и текущей аттестации по учебным дисциплинам ноксологического и валеологического профиля, а также во внеучебное время в рамках учебно-воспитательной работы. Возможно осуществление взаимодиагностики со стороны коллег по учебной группе в парных и групповых формах. Кроме того, каждый студент может самостоятельно диагностировать свой уровень готовности к безопасной жизнедеятельности и здоровьесбережению посредством самонаблюдения, самоконтроля, самоанализа и самооценки.

Можно диагностировать культуру БЖД и ЗОЖ студентов по оценке сформированности каждого из ее структурных компонентов в отдельности: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, креативного и рефлексивно-оценочного, содержание которых будет выступать в качестве критериев (показателей) сформированности культуры в целом.

Диагностика сформированности культуры БЖД и ЗОЖ студентов должна быть комплексной и системной, осуществляться по всем направлениям, на разных уровнях и этапах образовательного процесса с соблюдением следующих условий: использование комплекса валидных методов и методик получения первичной информации о готовности обучающихся к безопасной жизнедеятельности и ЗОЖ; сравнение и анализ полученных при помощи разных методов и методик данных; применение комплекса адекватных критериев (показателей) готовности обучающихся к безопасной жизнедеятельности и ЗОЖ; сопоставление результатов оценки готовности обучающихся к БЖД и ЗОЖ с применением различных видов критериев (показателей); сочета-

ние диагностики специалиста-эксперта, взаимодиагностики и самодиагностики.

Для изучения сформированности культуры БЖД и ЗОЖ студентов в образовательном процессе УВО предлагается использовать апробированные ранее педагогические методики [6; 7].

Представленную модель целесообразно учитывать и использовать при организации и обеспечении образовательного процесса по формированию культуры БЖД и ЗОЖ студенческой молодежи:

- Министерству образования, Республиканскому институту высшей школы – при разработке программ развития системы высшего образования, обеспечения качества образования, программно-планирующей документации воспитания, учебно-программной, учебно-методической документации, инструктивно-методических материалов по организации и содержанию образовательного процесса в УВО;

- учреждениям высшего образования – при разработке образовательных стандартов и учебно-программной документации по специальностям общего высшего образования (примерных учебных планов и учебных планов УВО по специальностям, примерных учебных программ и учебных программ по учебным дисциплинам/модулям в сфере обеспечения безопасности жизни и здоровья человека);

- преподавателям – при организации и проведении учебных занятий по учебным дисциплинам/модулям в сфере обеспечения безопасности жизни и здоровья человека, при участии в разработке образовательных стандартов и учебно-программной документации по специальностям общего высшего образования.

Список использованных источников

1. Антоненко, А. Н. Комплексный подход к формированию культуры безопасности жизнедеятельности в системе высшего образования / А. Н. Антоненко, И. В. Пантюк, А. А. Деревинская // Высш. шк. – 2021. – № 4. – С. 18–21.

2. Примерные учебные планы общего высшего образования (бакалавриат 6-05) [Электронный ресурс] // Электронная библиотека БГУ. – 2023. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/294663>.

3. Безопасность жизнедеятельности человека: тип. учеб. программа для учреждений высш. образования, рег. № ТД-ОН.006/тип. [Электронный ресурс]: утв. М-вом образования Респ. Беларусь, 8 июля 2013 г. / Белорус. гос. ун-т; авт.-сост.: В. Е. Гурский [и др.]; под ред. В. Е. Гурского. – Минск: РИВШ, 2013. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/46904/1/H006-2013.pdf>.

4. Об утверждении выпуска 28 Единого квалификационного справочника должностей служащих [Электронный ресурс]: постановление М-ва труда и соц. защиты Респ. Беларусь, 29 июля 2020 г. № 69. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22136368p>.

5. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. [Электронный ресурс]: утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 31 дек. 2020 г. № 312. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/molodezhnaya-politika/glavnoe-upravlenie-vospitatelnoy-raboty-i-molodezhnoy-politiki/upravlenie-raboty/informatsiya/programmy-vospitaniya/programma-vospitaniya-2021-2025.pdf>.

6. Оценка уровня сформированности культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся вуза [Электронный ресурс] / А. А. Нурутдинов [и др.] / Современ. наукоемкие технологии. – 2021. – № 11-2. – С. 369–373. – Режим доступа: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38941>.

7. Носов, А. Г. Диагностика уровня становления здорового образа жизни у обучающихся [Электронный ресурс] / А. Г. Носов // Фундамент. исслед. – 2014. – № 12 (ч. 12). – С. 2644–2648. – Режим доступа: <https://s.fundamental-research.ru/pdf/2014/12-12/36745.pdf>.

Аннотация

В статье представлены результаты научных исследований по разработке модели формирования культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни студенческой молодежи. Разработанная модель определяет основные положения, подходы, принципы, направления формирования культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни студенческой молодежи, а также предлагает рекомендации по организации и содержанию учебной работы и внеучебной деятельности учреждения высшего образования по формированию культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни студентов, диагностике сформированности культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни обучающихся.

Abstract

The article presents the results of developing the model of students' life safety culture and a healthy lifestyle formation. The developed model defines the main provisions, approaches, principles, directions for the formation of students' life safety culture and a healthy lifestyle and also provides recommendations for organizing the teaching process and extracurricular activities aimed at the formation of students' life safety culture and a healthy lifestyle in a higher education institution. The content of the teaching process and extracurricular activities as well as the ways of diagnosing the formation of students' life safety culture and a healthy lifestyle are dyined.

Изучение в физическом лабораторном практикуме методов определения продуктов распада в ядерных реакциях

Н. П. Юркевич,

доцент кафедры «Физика»,
кандидат физико-математических наук, доцент,

Г. К. Савчук,

доцент кафедры «Физика»,
кандидат физико-математических наук, доцент;

Белорусский национальный
технический университет;

А. П. Ахмедов,

доцент кафедры «Электротехника»,
кандидат физико-математических наук, доцент,

С. Б. Худойбергенов,

старший преподаватель
кафедры «Электротехника»;
Ташкентский государственный
транспортный университет

Формы обучения студентов при изучении курса общей физики в технических вузах направлены на развитие будущих профессиональных умений. Содержание физического образования находится во взаимосвязи с содержанием специальных дисциплин, как, например, это отражено в работах [1–3]. При обучении курсу общей физики преподавателю необходимо показать студентам профессионально-практическую значимость знаний каждого раздела физики, провести оценку приобретаемых навыков и знаний изучаемого материала [4]. Совокупность получаемых физических знаний и изучение понятийной базы необходимы студентам для умения ориентироваться в современном информационном потоке, разбираться в нестандартных ситуациях и принимать правильные практические решения в будущей трудовой деятельности.

При изучении курса общей физики в технических вузах особая роль отводится физическому практикуму, который содержит элементы научных исследований, учит студента самостоятельно ставить и решать физические задачи [5–7].

Одним из основных подходов к проведению лабораторного практикума по общей физике в техническом вузе является виртуальный подход [3; 5], который предполагает использование компьютерных лабораторных работ, что актуально для практикума по квантовой, атомной и ядерной физике, где эксперимент не может быть проведен в лабораторных условиях.

Целью данной работы является разработка методических рекомендаций проведения лабораторного физического практикума по изучению методов определения продуктов распада в ядерных реакциях с помощью компьютерного моделирования.

При выполнении компьютерной лабораторной работы студентам необходимо изучить основные закономерности радиоактивного распада и реакций взаимодействия ядер химических элементов с элементарными частицами.

Компьютерное моделирование включает также возможность ознакомления с основными методами регистрации элементарных частиц. Обнаружить в продуктах ядерных реакций элементарные частицы можно виртуально с помощью камеры Вильсона, счетчика Гейгера, а также по изменению траектории движения заряженных частиц в магнитном поле (действие силы Лоренца).

Анализируя распад ядер из семейства актиноидов (уран $^{239}_{92}\text{U}$ и торий $^{233}_{90}\text{Th}$), студенты изучают правила смещения и применимость законов сохранения к ядерным реакциям. Важным элементом в компьютерном моделировании реакций радиоактивного распада является определение продуктов выхода ядерных реакций с помощью методов регистрации элементарных частиц. В результате компьютерного исследования студенты

определяют продукты распада и самостоятельно записывают ядерные реакции.

На рис. 1 показано основное меню компьютерной программы, в котором содержатся специальные окна выбора ядер химических элементов (белые символы элементов на сером фоне внизу слева) и вида реакции, выбора метода исследования (светло-серое поле), а также окно с набором частиц и изотопов, получающихся в результате ядерных реакций (черные символы на светло-сером поле внизу). В центре экрана показана мишень, представляющая собой вещество, содержащее изотопы химического элемента, а также пушка-источник, из которой мишень обстреливается потоками частиц: протонами, α -частицами или нейтронами.

Студентам предлагается изучить всевозможные варианты ядерных реакций, выбирая ядра химических элементов и элементарные частицы, с которыми они будут взаимодействовать (зона выбора элементов). Для проведения компьютерных экспериментов обучающемуся необходимо использовать все методы для определения типа элементарных частиц, испускаемых в реакции.

В качестве примера рассмотрим реакцию взаимодействия ядер $^{27}_{13}\text{Al}$ с ядрами гелия. При бомбардировке α -частицами ядер алюминия $^{27}_{13}\text{Al}$ камера Вильсона регистрирует треки (рис. 2). При этом пропускание потока частиц через магнитное поле не показывает отклонения от первоначальной траектории (рис. 3), а счетчик Гейгера не регистрирует поток гамма-квантов (рис. 4). Это значит, что в реакции после взаимодействия испускается частица, не обладающая зарядом, но обладающая массой, т. е. нейтрон.

Далее, используя закон сохранения заряда и закон сохранения массовых чисел, студенту необходимо выбрать изотоп, образующийся в результате реакции $^{27}_{13}\text{Al} + ^4_2\alpha \rightarrow ^{30}_{15}\text{P} + ^1_0\text{n}$. Выбор изотопов и частиц осуществляется нажатием соответствующих клавиш на сером поле программного экрана.

На рис. 5 показан компьютерный эксперимент, анализирующий поведение частиц в магнитном поле, испускаемых в результате распада ядер изотопа урана $^{239}_{92}\text{U}$.

Для проведения эксперимента студенты в окне выбора ядер химических элементов выбирают изотоп урана $^{239}_{92}\text{U}$ и вид реакции – распад. При нажатии клавиши «Магнитное поле» на экране можно видеть моделирование потока

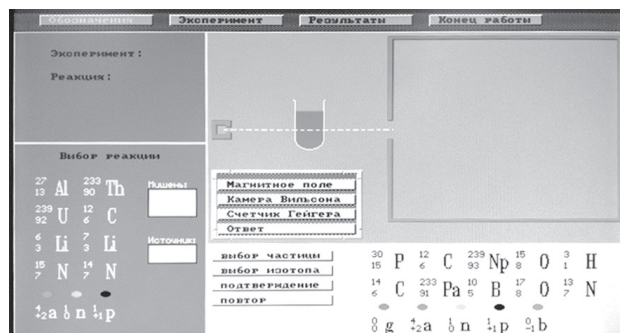


Рис. 1. Общий вид экрана компьютерной программы для изучения ядерных реакций

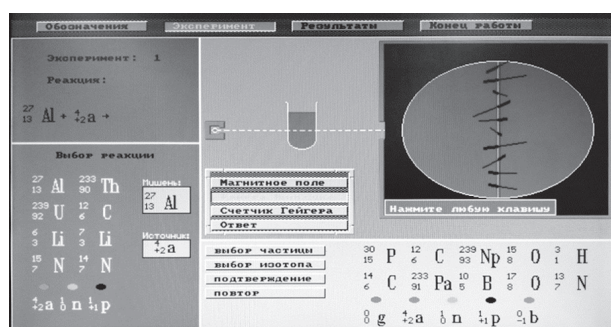


Рис. 2. Регистрация треков камерой Вильсона при бомбардировке ядер $^{27}_{13}\text{Al}$ потоком α -частиц



Рис. 3. Прохождение через магнитное поле потока частиц, появляющихся в результате бомбардировки ядер $^{27}_{13}\text{Al}$ потоком α -частиц

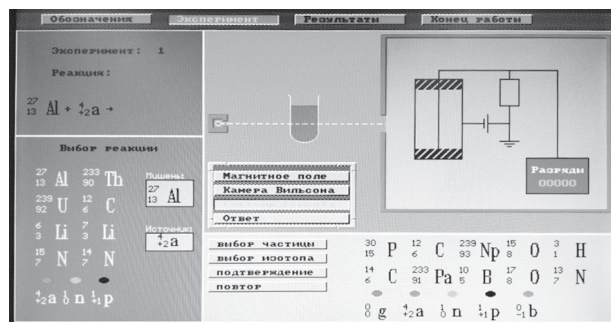


Рис. 4. Отсутствие регистрации гамма-квантов счетчиком Гейгера при бомбардировке ядер $^{27}_{13}\text{Al}$ потоком α -частиц

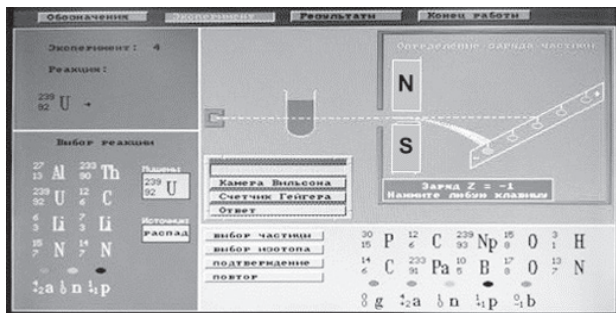


Рис. 5. Отклонение потока частиц в магнитном поле при распаде ядер урана $^{239}_{92}\text{U}$

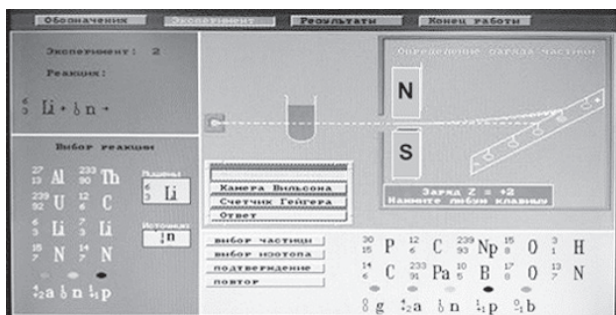


Рис. 6. Отклонение потока частиц в магнитном поле при бомбардировке ядер изотопа лития ^6_3Li нейтронами

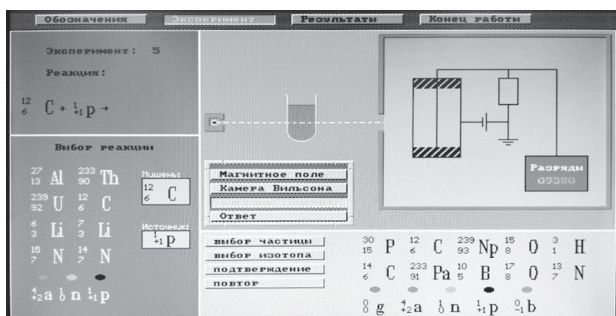


Рис. 7. Регистрация гамма-квантов счетчиком Гейгера при бомбардировке ядер изотопа углерода $^{12}_6\text{C}$ протонами

испускаемых в реакции частиц, который отклоняется магнитным полем. Результат отклонения, а также величина и знак заряда частицы высвечиваются на экране. При этом камера Вильсона не регистрирует треков, а счетчик Гейгера – гамма-квантов. Студенты делают вывод, что в результате распада ядра изотопа урана $^{239}_{92}\text{U}$ вылетает β^- -частица, и реакция записывается в виде $^{239}_{92}\text{U} \rightarrow ^{239}_{93}\text{Np} + ^0_{-1}\beta$.

Если мишень содержит изотопы лития ^6_3Li и обстреливается потоком нейтронов, то в магнитном поле под действием силы Лоренца наблюдается отклонение частиц, испускаемых

в результате реакции, в противоположном направлении, что свидетельствует о положительном знаке образовавшихся частиц. На экране программы видно (рис. 6), что заряд отклоняемых частиц равен +2.

Таким образом, данная реакция сопровождается вылетом α -частицы $^4_2\alpha$ и образованием изотопа водорода – трития: $^6_3\text{Li} + ^1_0\text{n} \rightarrow ^3_1\text{H} + ^4_2\alpha$.

Если в итоге протекания ядерных реакций испускаются гамма-кванты, то запускается счетчик Гейгера, что отражается на экране компьютерного эксперимента в виде числа разрядов (рис. 7). Так, например, реакция $^{12}_6\text{C} + ^1_1\text{p} \rightarrow ^{13}_7\text{N} + ^0_0\gamma$ сопровождается вылетом гамма-кванта с массовым и зарядовым числами, равными нулю. Гамма-кванты не отклоняются в магнитных полях и не создают треков в камере Вильсона. Компьютерное моделирование позволяет студентам это увидеть наглядно на экране монитора.

В конце компьютерного эксперимента у студентов есть возможность в меню «Результаты» проверить себя на правильность написания ядерных реакций. Данная проверка доступна только при проведении всех экспериментов и подтверждении выбора студентами элементарных частиц и изотопов химических элементов.

После выполнения компьютерного исследования студентам необходимо подготовить отчет, который должен содержать краткое описание областей применения методов регистрации элементарных частиц, полученные уравнения реакций, а также выводы о применении правил смещения и законов сохранения массового и зарядового чисел в ядерных реакциях.

Таким образом, компьютерное моделирование протекания ядерных реакций позволяет наглядно продемонстрировать применение методов регистрации элементарных частиц. Представленная методика является комплексной, так как с ее помощью решается целый ряд вопросов, касающихся обучения студентов разделу «Физика ядра и элементарных частиц». Поэтому данный материал очень актуален, особенно с учетом подготовки специалистов для работы на АЭС.

Предлагаемая компьютерная методика может с успехом применяться для проведения офлайн- и онлайн-занятий, а также для организации самостоятельной работы студентов, участвующих в Международной совместной программе обучения, в частности для студентов из Республики Узбекистан.

Список использованных источников

1. Использование компьютерного эксперимента при изучении электромагнитных колебаний / Н. П. Юркевич [и др.] // Инновационные технологии обучения физико-математическим и профессионально-техническим дисциплинам: материалы XV Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 24 марта 2023 г. – Мозырь, 2023. – С. 66–68.

2. Использование интерактивных образовательных технологий по теме «Трансформаторы» дисциплины «Электротехника» / А. П. Ахмедов [и др.] // International Journal of Advanced Research in Education, Technology and Management. – 2023. – V. 2, № 3. – P. 63–71.

3. Ахмедов, А. П. Совмещение реальных и виртуальных лабораторных работ в образовательном процессе студентов / А. П. Ахмедов, С. Б. Худойбергганов, Н. П. Юркевич // Актуальные проблемы современного естествознания: материалы XI Респ. науч.-метод. семинара, Минск, 3 дек. 2020 г. – Минск, 2020. – С. 91–95.

4. Использование компьютерных технологий для контроля знаний студентов при выполнении физического практикума в рамках работы совместного факультета ТИПСЭАД-БНТУ / Н. П. Юркевич [и др.] // Выш. шк. – 2020. – № 3. – С. 26–28.

5. Потапова, М. В. Основные подходы к проведению лабораторного практикума по общей физике в техническом вузе / М. В. Потапова, Н. В. Кочергина, Э. О. Герасимова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – Т. 95, № 4. – С. 146–150.

6. Савчук, Г. К. Обучение студентов инженерно-строительного профиля основам рентгеновской дифрактометрии с использованием компьютерной структурной кристаллографии / Г. К. Савчук, Н. П. Юркевич // Физ. образование в вузах. – 2005. – Т. 11, № 2. – С. 56–65.

7. Юркевич, Н. П. Исследование распределения магнитного поля в многослойном соленоиде конечной длины / Н. П. Юркевич, Г. К. Савчук, П. Г. Кужир // Физ. образование в вузах. – 2015. – Т. 21, № 2. – С. 49–60.

Аннотация

В статье рассматриваются структура и содержание компьютерной лабораторной работы для определения продуктов распада в ядерных реакциях, а также методические рекомендации по ее внедрению в лабораторный практикум по курсу общей физики при изучении строения атомного ядра и особенностей ядерных реакций.

Abstract

The article deals with the structure and content of computer laboratory work for the determination of decay products in nuclear reactions, as well as methodological recommendations for its implementation in the laboratory practice in the course of general physics when studying the structure of the atomic nucleus and the features of nuclear reactions.

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



А. А. Безродный

**ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ**

Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по специальности «Прикладная информатика»

Учебное пособие содержит теоретические основы проектирования современных информационных (и в целом сложных человеко-машинных) систем как основного класса объектов для исследования и управления. В качестве предметной области рассматривается в основном нефтепродуктообеспечение, или обеспечение энергией на транспорте, интенсивно развивающееся в последнее время. Представленные в издании модели структур и алгоритмы управления, созданные с использованием системного причинно-следственного подхода, учитывают различную природу изучаемых объектов, их внутренний язык, неполноту реальных данных, алгоритмический характер решения и др.

Адресовано студентам специальности «Прикладная информатика», специалистам в области управления сложными системами, а также всем, кто решает непростые задачи на длительных промежутках времени в условиях высокой изменчивости внешней среды функционирования.

ISBN 978-985-586-797-6

Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте www.nihe.bsu.by.
Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 126, тел./факс 219 06 63.

«Есть такая профессия — общество изучать»: к 35-летию институционализации социологического образования

А. Н. Данилов,
член-корреспондент
Национальной академии наук Беларуси,
доктор социологических наук, профессор,
Белорусский государственный университет

Сразу хотелось бы пояснить заголовок данной статьи. Закавыченную часть автор взял из юбилейной книги известного российского социолога академика М. К. Горшкова [1]. А тем, кто знаком с кинофильмом «Офицеры», истоки такого названия вполне понятны. Если задуматься, это и есть очень точное и лаконичное выражение сути профессии социолога: изучать общество, в котором живешь, а значит, знать его и защищать от всяких неприятностей, упреждая возникающие проблемы, или хотя бы минимизировать их негативные последствия.

Сегодня без социологии невозможно найти достойные ответы на новые вызовы времени. Недавняя история нас уже научила, что не замечать результаты социологических исследований при принятии управленческих решений чаще всего означает обрекать на поражение, кризисы и страдания. Практика трех десятилетий убедительно доказала: социология – одна из тех наук, без которых современное сложное и динамичное общество не может развиваться успешно. Крылатыми стали слова одного из последних генсеков Ю. В. Андропова: «Если говорить откровенно, мы еще до сих пор не изучили в должной мере общество, в котором живем и трудимся, не полностью раскрыли присущие ему закономерности... Поэтому порой вынуждены действовать весьма нерациональным методом проб и ошибок». В контексте наших дней, в обстоятельствах формирования нового миропорядка, роль социологического изучения современного общества только возрастает.

С тех пор стало уже аксиомой, что мы должны знать общество, в котором живем. Однако зачастую получалось, что социологическое знание в своих главных функциях – аналитической и прогнозной – часто оказывалось невостребованным для решения актуальных жизненных проблем. Прав был Ж. Т. Тощенко, утверждая, что «социология возродилась в нашей стране сначала как политическая витрина» [2, с. 64]. Важно не допустить, чтобы социология вновь превратилась в политическую витрину, а для этого необходимо сохранить ее высокую общественную миссию.

По решению партии и правительства 35 лет назад в двенадцати ведущих университетах СССР были открыты социологические факультеты, отделения и кафедры. Было признано, что «современное положение дел в социологии не отвечает потребностям общества... <...> Одной из главных причин наличия серьезных недостатков

в развитии социологии является острая нехватка специалистов-социологов. Не отвечает запросам практики и потребностям развития науки постановка социологического образования в высшей школе» [3, с. 215–216]. И работа закипела...

Кризис распада СССР, который протекал достаточно тяжело, неупорядоченно, болезненно, породил много немыслимых ранее процессов, привел к смене культурного кода. Далее – «парад суверенитетов», выбор дальнейшего пути самостоятельного развития бывшими республиками, выработка внутренней и внешней политики, идеологии. Социологи Беларуси активно включились в исследование новых проблем жизни белорусского общества: был значительно расширен объем исследований, связанных с процессами трансформации постсоветского мира, укоренением белорусской государственности, изменением ценностных ориентаций различных социальных групп, их социализации и идентификации. В конце 1996 г. в Белорусском государственном университете (БГУ) был создан Центр социологических и политических исследований (организатор и первый руководитель – доктор социологических наук, профессор Д. Г. Ротман), который со временем превратился в известную в мире исследовательскую структуру [4], во многих университетах были организованы кафедры социологического профиля, стали создаваться новые исследовательские подразделения. С 1997 г. в БГУ издается профессиональный «Журнал БГУ. Социология», с 2000 г. функционирует Белорусское социологическое общество. Ведущую роль в создании и развитии белорусской социологической школы, как и прежде, играют социологические структуры БГУ и НАН Беларуси.

В 1989 г. в БГУ открылось отделение социологии на новом философско-экономическом факультете (с 1999 г. – факультет философии и социальных наук) и кафедра социологии (декан и первый заведующий кафедрой – доктор философских наук, профессор А. Н. Елсуков [5]). На всех факультетах в вузах Беларуси начинает читаться курс по общей социологии. Заново были подготовлены учебные программы, курсы лекций, учебники, стала активно издаваться научная и учебная литература социологического профиля. За прошедшие 35 лет произошли большие перемены: сформировалась эффективная, адекватная времени система подготовки специалистов, о чем свидетельствуют достижения выпускников, которые успешно работают по специальности в Беларуси, в странах ближнего и дальнего

зарубежья. Эстафету руководителя кафедрой социологии у А. Н. Елсукова принял профессор Д. Г. Ротман [6] (2003–2005), с 2005 г. кафедру возглавляет профессор А. Н. Данилов.

Ответом на вызовы времени стало усиление интереса ученых к исследованию социальных трансформаций белорусского общества, ценностных ориентаций различных социальных групп населения, к проблемам политической активности населения, изучению стратификации и демографических характеристик меняющегося общества под воздействием социальных, экономических и социально-психологических факторов. Особое внимание социологи Беларуси сосредоточили на разработке различных аспектов анализа социального развития молодежи. Все это требовало от ученых и прежде всего гуманитариев, социологов разработки новых социальных теорий и концепций, организации подготовки профессиональных социологов, расширения исследовательской практики.

За плечами социологов БГУ была большая предыстория развития этой науки, профессиональные кадры. Беларуси повезло, здесь был свой признанный лидер – профессор Г. П. Давидюк [7]. В университете была создана группа профессиональных социологов, готовых прийти работать на кафедру. Первый набор кафедры – профессор А. Н. Елсуков (заведующий кафедрой), доценты И. Я. Писаренко, А. П. Лимаренко, В. Л. Абушенко, лаборанты О. И. Логинова и Н. И. Плотникова. Вскоре в докторантуру на кафедру была зачислена доцент Л. Г. Титаренко.

1990-е гг. были трудными в своей неопределенности. Стоял вопрос о будущем социологии. Выживали на неиссякаемом педагогическом энтузиазме. На кафедру пришли лучшие белорусские социологи из ПНИЛСИ БГУ: Д. Г. Ротман, С. Н. Бурова, Ж. М. Грищенко, К. Г. Лапич и др. После закрытия Института государственного управления на кафедру перешла профессор П. П. Украинец, а с кафедры философии – профессор Л. А. Гуцаленко. Из Академии наук была приглашена О. В. Терещенко. Получила распределение на вновь образованную кафедру в 1990 г. выпускница философского отделения БГУ по специальности «Социология» Е. Е. Кучко, а через год с производства была приглашена математик Е. А. Кечина. С увеличением объема учебной нагрузки отдельные курсы предложили читать ведущим академическим социологам: академику Е. М. Бабосову, доктору философских наук Г. Н. Соколовой. После успешной

защиты кандидатской диссертации был приглашен Д. К. Безнюк. После переезда в Минск получила приглашение работать на кафедре доцент Л. В. Филинская. Так сформировался костяк кафедры социологии.

В 2003–2005 гг. кафедрой возглавлял известный белорусский ученый-социолог, директор Центра социологических и политических исследований БГУ, доктор социологических наук, профессор Д. Г. Ротман (1944–2024). Заметно расширились международные связи, акцент в образовании стал переноситься на закрепление практических навыков будущих выпускников, профессорско-преподавательский коллектив пополнился лучшими выпускниками социологического отделения, хорошо зарекомендовавшими себя в учебе, научно-исследовательской и практической работе, многие из которых к настоящему времени защитили кандидатские диссертации, – Т. В. Бурак, Н. В. Курилович, Е. Г. Павлова, Е. В. Шкурова. Были приглашены кандидаты социологических наук Т. В. Щелкова, А. А. Похомова, А. Ю. Сакович, М. Г. Волнистая, Н. А. Елсукова. За последние годы на кафедре выросли свои доктора социологических наук – Д. К. Безнюк (2006), Е. А. Кечина (2009), Е. Е. Кучко (2010), О. В. Кобяк (2016).

Молодежь все активнее заявляет о себе своими делами и творческим отношением к выполнению своих обязанностей. Более опытные преподаватели всячески стремятся помочь им быстрее обрести педагогическое мастерство и опыт работы со студентами. Преподаватели кафедры, аспиранты, магистранты, студенты, вкусив неповторимой творческой атмосферы университетской жизни, навсегда остались ее приверженцами. БГУ – не просто популярный бренд, это в какой-то степени научная школа [8]. Это наше профессиональное лицо, олицетворение отечественной университетской социологии, лидер нашей науки завтрашнего дня.

Отцы-основатели кафедры – Г. П. Давидюк, А. Н. Елсуков, И. Я. Писаренко, В. Л. Абушенко, А. П. Лимаренко, Д. Г. Ротман – были настоящими энтузиастами, первопроходцами, подвижниками. Им выпала в чем-то почетная и в то же время очень трудная миссия – организовать учебный процесс по новой дисциплине буквально с нуля. Профессор А. Н. Елсуков со своими коллегами создали первый учебный план, программы новых курсов, подготовили учебники нового поколения. Ведущие профессора кафедры – А. Н. Елсуков, П. П. Украинец, Л. А. Гуцаленко, Л. Г. Титаренко – за первый кафедральный учебник «Социоло-

логия» (под редакцией А. Н. Елсукова), выдержавший пять изданий общим тиражом более 20 тыс. экземпляров, стали лауреатами высшей университетской награды – премии имени первого ректора БГУ академика В. И. Пичеты (2009). В БГУ исторически сложился учебно-научно-практический кластер, где в постоянном научном контакте и в исследовательском взаимодействии преподаватели, аспиранты и студенты кафедры социологии сотрудничают с Центром социологических и политических исследований, Институтом социологии Национальной академии наук Беларуси (директор – доцент Н. Л. Мысливец). Студенческая научно-исследовательская лаборатория «СОЦИУМ» (руководитель – доцент Л. В. Филинская) признана лучшей в БГУ и стала эффективной платформой для социологических практик.

За прошедшие 35 лет отделение и кафедра социологии стали лидерами социологического знания в Беларуси, получили признание коллег за пределами страны. Это успех всех поколений преподавателей, благодаря усилиям которых был запущен учебный процесс – маховик, который непрерывно работает без капитального ремонта и больших сбоев. Сегодня профессия социолога по-прежнему востребована. Все больше социология воспринимается как наука о жизнеспособности социума, как устойчивая и воспроизводящаяся форма социальности, человеческого общения – от семьи, коллектива, института до общества в целом, т. е. конкретной страны-государства, направленной на своевременное выявление латентных отклонений и разработку способов упреждающего восстановления системного равновесия. Ее результаты привлекают всеобщее внимание: рейтинги политических лидеров и партий, электоральные предпочтения, данные об умонастроениях и ожиданиях разных категорий населения, оценки важных событий и государственных решений, общественное мнение о стратегических направлениях развития, векторах международной политики и интеграции, отношение к тем или иным теле- и радиопрограммам, печатным органам – все это важная часть социологической работы, и от ее качественного выполнения зависит степень знания общества, в котором мы живем.

Такая профессия, как социолог, открывает перед молодыми людьми широкую дорогу к признанию. Разве не интересно изучать социальные процессы, узнавать, как взаимодействуют между собой различные социальные группы,

происходят перемены в обществе, видеть, как на твоих глазах меняется мир, преобразовывать его, осваивать новые технологии, строить IT-общество, включаться в киберпространство, чувствовать себя уверенно в цифровой экономике, использовать социальные сети для познания нового, получения современных знаний, образования и при этом иметь свою научную мировоззренческую позицию, национальную идентичность, чувство гражданственности и патриотизма?!

Социология сегодня стала одним из главных источников получения социального знания о современном обществе, процессах, протекающих в нем, о человеке, его социальном самочувствии. Социологи активно включились в решение социальных и социально-политических проблем суверенной Республики Беларусь, научно обосновывая ее социальные приоритеты и национальные интересы. В современном социологическом образовании явно обозначились тенденции его радикального обновления, естественно возникла теоретико-методологическая неопределенность, продолжается поиск таких парадигмальных ориентаций в научном познании и практической деятельности, которые бы органично сочетались с антропологическим измерением глобального социального развития, а также с человеком в его единстве с социумом и природой. Именно поэтому человеческий фактор в настоящее время рассматривается как один из определяющих векторов осознания необходимости устойчивого развития.

Нам предстоит преодолеть веками накопившиеся противоречия из-за социального неравенства, политического, этнического, религиозного разнообразия и т. п., чтобы перейти от конфронтации к согласию и совместной созидательной работе. Возможно ли это в принципе – покажет будущее. Во всяком случае, на разрешение всех этих и многих других проблем нацелена социология – наука, которая помогает обществу устойчиво функционировать, развиваться без конфликтов и потрясений, своевременно упреждать возникающие недоразумения и противоречия.

Есть, конечно, и трудности, недопонимание, зачастую недоверие к результатам труда социологов. Вместе с тем, зная непростую судьбу отечественной социологии, мы вправе положительно оценивать состояние дел в социологическом образовании. Хотя, истины ради, нельзя не замечать постепенного сокращения количества

часов на преподавание социологии, объединение социологии с другими дисциплинами, предоставление вузам права исключать социологические дисциплины из учебных планов – все это идет во вред социологической науке и подготовке профессиональных социологов. Представляется целесообразным введение трехуровневой системы преподавания социологии, в том числе замена предмета «Обществоведение» на социологию в средней школе. Подошло время серьезно подумать об углубленной специализации социологов, что требует пересмотра двухуровневой градации (бакалавр – магистр) и возвращения к специалитету.

Сегодня социологическая наука и образование в Беларуси выходят на новые рубежи, стремятся соответствовать современным вызовам времени. Социология располагает высоким научным потенциалом, обеспечивается преемственностью специалистов разных поколений. За прошедшие 35 лет после институционализации социологического образования достигнуто немало, и у нас есть чем гордиться. Нужно только не останавливаться и постоянно совершенствовать систему образования социологов, углублять их подготовку с учетом новых возможностей, расширять инфраструктуру использования результатов их исследований.

Список использованных источников

1. Горшков, М. К. «Есть такая профессия – общество изучать». Избранные статьи, интервью, биографические откровения / М. К. Горшков. – М.: Изд-во «Весь мир», 2020. – 464 с.
2. Тощенко, Ж. Т. Социология возродилась в нашей стране сначала как политическая витрина / Ж. Т. Тощенко // Социология. – 2009. – № 4. – С. 50–69.
3. Кафедра социологии БГУ: история и современность. К 25-летию создания / А. Н. Данилов [и др.]; под ред. А. Н. Данилова. – Минск: БГУ, 2014. – 230 с.
4. Центр социологических и политических исследований: к 25-летию создания / А. М. Бельский [и др.]; под ред. Д. Г. Ротмана. – Минск, 2022. – 171 с.
5. Память и слава: Альберт Николаевич Елсуков. К 80-летию со дня рождения / редкол.: А. Н. Данилов (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2016. – 279 с.
6. Ротман, Д. Г. Избранное / Д. Г. Ротман. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. – 386 с.
7. Память и слава: Георгий Петрович Давидюк. К 100-летию со дня рождения / редкол.: А. Н. Данилов (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2023. – 247 с.
8. Данилов, А. Н. Белорусская социологическая школа: истоки и проблемы развития / А. Н. Данилов // Научные школы в БГУ в воспоминаниях и размышлениях профессоров / под ред. С. В. Абламейко, А. И. Зеленкова. – Минск: БГУ, 2023. – С. 205–215.

Традиционные ценности и инновационные технологии в образовании как фактор прогрессивного развития общества

С. А. Хахомов,
ректор, доктор физико-математических наук,
доцент,

Ю. В. Никитюк,
проректор по учебной работе,
кандидат физико-математических наук, доцент,

А. В. Клименко,
директор ИПКиП,
кандидат физико-математических наук, доцент,

Ю. В. Кравченко,
заведующий кафедрой переподготовки
и повышения квалификации ИПКиП,
кандидат физико-математических наук, доцент;
Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины

22–23 февраля 2024 г. в Гомельском государственном университете имени Франциска Скорины состоялась республиканская научно-методическая конференция «Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: традиционные ценности и инновационные технологии в образовании как фактор прогрессивного развития общества». В ее работе приняли участие более 250 человек из 21 учреждения высшего образования Республики Беларусь и Российской Федерации, а также из 5 учреждений среднего и дополнительного образования детей и молодежи Гомеля и Могилева.

На пленарном заседании были представлены доклады в смешанном формате, т. е. в традиционном «очном» формате (офлайн) и с использованием онлайн-ресурсов университета (онлайн).

В пленарном докладе профессора А. В. Васильева «Разработка модели эффективной работы с иностранными студентами в условиях развития интеллектуальных технологий» предложен системный подход к построению математической модели адаптации иностранных студентов к обучению в вузах Беларуси и России. Отмечено, что данная модель может быть реализована в виде цифровой платформы, построенной на основе нечеткой теории множеств и нечеткой логики, алгоритмах машинного обучения и современных методах обработки больших данных.

В докладе доктора педагогических наук В. Г. Ермакова была представлена авторская концепция педагогической теории устойчивости, изложенная в двухтомной монографии «Педагогическая теория устойчивости: методологические очерки», поднимались вопросы необходимости педагогической теории устойчивости, названы причины ее отсутствия в педагогике, проанализированы концептуальные положения теории, возможности, которые данная теория открывает в решении актуальных проблем современного образования.

Профессор И. Е. Малова в докладе «Общие и частные методики подготовки учителя математики» освещала проблемы реализации и повышения эффективности методик подготовки учителей математики, в частности включение в текст лекции списка вопросов, ответы на которые нужно знать наизусть; включение в задания для самостоятельной работы требований к результатам их выполнения; учет психолого-педагогических требований к формированию понятий, умений, решению задач, изучению теорем; методику организации практик по научно-исследовательской работе. Автором предложены способы решения обозначенных выше проблем.

В рамках конференции осуществлена работа пяти секций. На секционных заседаниях об-

сужден 41 доклад, из них 5 докладов из России и Китая. Состоялась дискуссия по актуальным направлениям научно-методической и учебно-организационной работы в учреждениях общего среднего и высшего образования в русле обеспечения традиционных ценностей и инновационных технологий в образовании как факторов единства и прогрессивного развития общества.

Основные направления докладов:

- совершенствование системы подготовки современного специалиста в рамках кластерного развития экономики;
- общие вопросы развития психолого-педагогической науки и современной системы образования;
- общие и частные методики преподавания дисциплин в системе высшего и дополнительного образования;
- совершенствование идеологической и воспитательной работы в системе высшего образования;
- информационно-коммуникационные технологии в практической деятельности педагогов учреждений образования.

Участники конференции обсудили проблемы методического обеспечения, применения искусственного интеллекта и передовых педагогических технологий в процессе преподавания дисциплин школьного и вузовского компонентов, дополнительного образования взрослых, интерактивного обучения и педагогических технологий, межведомственного взаимодействия по повышению качества профильного обучения школьников, адаптации иностранных студентов, патриотического воспитания студентов, формирования гражданского самосознания и социальной активности обучающегося в условиях профессионального образования, рассмотрели вопросы внедрения новых технологий в образовательный процесс.

На конференции обсуждались вопросы использования интеллектуальных образовательных платформ, отмечались их преимущества по сравнению с традиционными образовательными методами, позволяющими кардинально изменить способы обучения и преподавания, делая образование более персонализированным, доступным и эффективным. Однако участники высказали мнение, что ограниченное взаимодействие, технические проблемы, отсутствие физического опыта, риск потери мотивации учащихся свидетельствуют о необходимости быть внимательными при применении интеллектуальных образовательных платформ. В итоге был сделан вывод о том, что они могут стать эффективным средством обучения и расши-

рения знаний при наличии начальной подготовки и подходящей поддержки.

Подготовка современных высококвалифицированных кадров требует развития и совершенствования системы образования с сохранением имеющегося накопленного богатого педагогического опыта, основанного на традиционных ценностях человеческого общества, и применением современных инновационных технологий, передовых идей в сфере образования и прогрессивных обучающих методик. Проведение конференции способствовало коллективному обсуждению наиболее значимых и перспективных направлений развития образования, согласованию усилий теоретиков и практиков различных стран в области психолого-педагогической мысли, развитию и совершенствованию современной системы образования в целом и общего среднего и высшего образования в частности.

По результатам работы конференции для повышения результативности научно-методической и учебно-организационной работы разработан ряд рекомендаций по развитию учебно-методического обеспечения учебного процесса:

- с целью дополнительного профессионального образования, совершенствования профессиональных знаний и мастерства, повышения квалификации, а также для изучения передовых технологий в сфере образования направлять профессорско-преподавательский состав для прохождения узкоспециализированных стажировок;
- активизировать работу по созданию и применению в образовательном процессе педагогических технологий, включающих применение систем искусственного интеллекта;
- расширить полномочия студенческого актива, делегировав продвижение различных идей, проектов, проведение мероприятий на факультетах, на основе опыта юридического факультета университета;
- при использовании информационно-коммуникационных технологий в практической деятельности педагогов учреждений образования рекомендуется уделять внимание уровню обратной связи с аудиторией в классе и при дистанционной работе.

Работа конференции освещалась на сайте Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины (gsu.by). С докладами ее участников можно ознакомиться в электронном сборнике материалов, который размещен на сайте conference.gsu.by.

Скарбніца вопыту

Военно-патриотические проекты: из опыта Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой

А. И. Корсак,
заведующий кафедрой истории и туризма,
кандидат исторических наук, доцент,
Полоцкий государственный университет
имени Евфросинии Полоцкой

Учреждения высшего образования при реализации значимых для общества функций руководствуются рядом стратегических приоритетов. В современных условиях одним из них является активное вовлечение молодежи в научно-исследовательскую деятельность как основу для приращения и углубления новых знаний, новых технологий, становления и развития научных школ и т. д. В свою очередь студенческая наука реализуется в рамках курсовых и дипломных работ, а также в студенческих научных лабораториях.

События Второй мировой и Великой Отечественной войн занимают особое место в процессе изучения истории Новейшего времени. С 2008 г. в Полоцком государственном университете имени Евфросинии Полоцкой (далее – ПГУ) на всех специальностях преподается дисциплина «Великая Отечественная война советского народа в контексте Второй мировой войны», что обеспечивает возможность вовлечения молодежи в процесс реализации военно-патриотических проектов.

В Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 гг. [1], направленной на все возрастные категории, исторической памяти и Великой Отечественной войне как определяющим маркерам в процессе формирования национальной идентичности придается особое значение. В рамках историко-культурного просвещения одной из составляющих Программы является проведение мероприятий, связанных с популяризацией исторических мест, а также

донесение до молодого поколения результатов уголовного дела по факту геноцида населения Беларуси в годы Великой Отечественной войны и послевоенный период путем их вовлечения в процесс изучения фактов преступлений нацистов и их пособников, совершенных в 1941–1944 гг.

Одним из эффективных средств реализации задач Программы патриотического воспитания является активное вовлечение студенческой молодежи в проектную деятельность и формирование соответствующей проектной культуры, основы которой они могут в последующем активно использовать в профессиональной деятельности. Н. А. Бреднева определяет проектную культуру студента как интегративное качество личности, включающее в себя проектную компетенцию, проектное мышление, творческую инициативность, ценностные ориентации, умение проектировать и профессиональную деятельность, и повседневную жизнь [2, с. 44].

На кафедре истории и туризма гуманитарного факультета ПГУ на протяжении нескольких лет функционирует студенческая научно-исследовательская лаборатория «Память поколений» (далее – СНИЛ). Одним из направлений ее работы выступает реализация военно-патриотических проектов в рамках научно-исследовательской деятельности студентов.

Под научным проектом в данном контексте понимается ограниченный во времени целенаправленный процесс выработки, теоретической систематизации и применения нового научного знания с установленными требованиями к качеству результатов, расходу ресурсов и специфической организацией [3, с. 28].

Важной составляющей процесса управления проектами является их классификация. Проекты систематизируются по масштабу (малые, средние, мегапроекты), срокам реализации (краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные), сложности

(простые, сложные, очень сложные), классу/типу (монопроект, мультипроект), виду (инновационный, научно-исследовательский, учебно-образовательный, практико-ориентированный, творческий и т. д.) [3, с. 25; 4; 5].

Проекты, реализуемые СНИЛ, имеют четкую направленность на достижение поставленной цели, по временным рамкам – от года до трех лет, ориентированы на практический результат, являются военно-патриотическими по содержанию. Согласно видовой классификации разработки СНИЛ можно условно разделить на научно-исследовательские и практико-ориентированные проекты. При этом следует отметить, что в целом они имеют комбинированный характер, так как одно без другого невозможно в принципе.

Условием достижения поставленных целей является создание образовательной среды, позволяющей в полной мере реализовать идеи проектов. Она включает в себя инструментарий (оборудование), методическое обеспечение (рекомендации и памятки для студентов), педагогическую поддержку и сопровождение (консультации, советы, помощь преподавателя и ведущих специалистов в данной области), управление проектом (определение целей, задач проекта, результата, контроль качества, коррекция и оценка) [2, с. 45].

В рамках заданных параметров рассмотрим основные военно-патриотические проекты студентов ПГУ, представляющие собой удачную площадку для их реализации и имеющие выраженный практический результат.

Приоритетным направлением в проектно-исследовательской деятельности СНИЛ является изучение истории Великой Отечественной и Второй мировой войн, в основу изучения которых положен региональный принцип.

Одним из первых долгосрочных (три года) реализуемых проектов СНИЛ, руководителем которого являлась студентка специальности «История» А. В. Солодкая, стала выставка «*Сильнее смерти только память*», представляющая собой передвижную мобильную конструкцию. Ее главная цель – посредством визуализации показать проблему увековечения памяти погибших воинов Красной Армии, оказавшихся по разным причинам в лагерях для советских военнопленных (в частности Шталаг № 354 и Дулаг № 125) на территории Беларуси в начальный период Великой Отечественной войны. Объединяющим началом выставки стали свидетельские показания одного из узников лагерей для военнопленных

М. Я. Скрыбина. Благодаря его воспоминаниям имеются планы размещения основных объектов лагерей для военнопленных и мирного населения на территории Полоцка и Боровухи-1 (ныне г. Новополоцк). Использованы также опубликованные воспоминания заслуженного художника РСФСР Н. И. Обрыньбы. Научной основой для концептуальной разработки проекта стали архивные материалы Национального архива Республики Беларусь, а также фотоматериалы Национального Полоцкого историко-культурного музея-заповедника. Основной массив документов введен в научный оборот впервые [6]. В формате онлайн-презентации конечный результат был представлен учащимся учреждений общего среднего образования г. Новополоцка и г. Полоцка в рамках проведения уроков военно-патриотической направленности. Проект «Сильнее смерти только память» принимал участие в выставке «Беларусь Интеллектуальная» (20–22 января 2023 г.), экспонировался при посещении Президентом Республики Беларусь в разделе «Социально-гуманитарные науки» [7].

Не менее интересным, но сопряженным с наибольшими сложностями стал проект «*Маленькие судьбы...*», реализуемый совместно с военно-патриотическим клубом «Памяти достойны» средней школы № 14 г. Полоцка. Данный проект посвящен Полоцкому детскому дому, оказавшемуся на оккупированной нацистами территории Беларуси в 1941–1944 гг. Научной основой для концепции выставки стали послевоенные воспоминания воспитанников детского дома, которые были спасены от участи стать донорами для солдат вермахта в результате осуществленной в 1944 г. операции «Звездочка». Зафиксированные в воспоминаниях факты в последующем легли в основу официального признания существования подпольной группы «Бесстрашные» под руководством М. Форинко. Открытие проекта состоялось в апреле 2023 г. в рамках Международного круглого стола «Забвению не подлежит» [8]. Материалы проекта были положены в основу документального фильма «Александр Мамкин. Операция “Звездочка”», снятого Российским федеральным телеканалом «Звезда» в 2023 г. [9].

Выставочный проект «*Шталаг № 354: история и память*» 2024 г. стал одним из результатов сотрудничества Новополоцкого городского исполнительного комитета и сотрудников кафедры истории и туризма, в рамках которого первоначально была опубликована одноименная

монография [10], которая легла в основу проектной концепции. Главная идея – персонификация истории стационарного лагеря для советских военнопленных, функционировавшего в период 1941–1944 гг. на территории бывшего военного городка в Боровухе-1. Впервые в белорусской историографии в целом и в формате выставочной экспозиции в частности была поднята проблема женщин-военнопленных. Разработчикам проекта удалось установить место и условия их содержания, а также показать судьбу двух девушек, попавших в плен вместе с воинами Красной Армии. Будучи медицинскими работниками, они не покинули раненых бойцов. Отметим, что антропологический аспект истории Великой Отечественной войны, в частности через истории отдельно взятого человека с его эмоциями, переживаниями и в данном случае жертвенностью ради жизни другого человека, дает возможность участникам проекта из числа студентов через призму сухих фактов реконструировать поведение человека на войне.

Празднование 80-летия полного освобождения территории Беларуси от немецко-фашистских захватчиков обусловило выбор тематики различных инициатив со стороны местных органов власти и институтов гражданского общества. Так, в рамках сотрудничества Полоцкого университета и Белорусской партии «Белая Русь» был запущен *онлайн-проект «80»* [11]. Его цель – выбор 80 памятных мест, связанных с различными этапами истории Великой Отечественной войны: трагедией 1941 г. и увековечением памяти советских военнопленных, не утративших чести и достоинства; подвигом участников Сопротивления (партизан и подпольщиков) нацистскому оккупационному режиму 1941–1944 гг.; сохранением памяти уничтоженного мирного населения на территории Беларуси в рамках реализации нацистами политики геноцида; героизмом воинов Красной Армии и партизан в период освобождения белорусской земли осенью 1943 – летом 1944 г., в частности операции «Багратион». Ключевая идея проекта заключается в визуализации «мест памяти» и краткой, по возможности малоизвестной информации о них: от событийного описания до мемориализации, тем самым заинтересовывая читателя к посещению данного памятного знака, памятника, мемориального комплекса.

Интересным практико-ориентированным проектом, в реализации которого принимали участие студенты СНИЛ, является оформление одной из

остановок г. Новополоцка к юбилейной дате – Дню Независимости Республики Беларусь, исторически связанной с полным освобождением от немецко-фашистских захватчиков территории Беларуси летом 1944 г. в результате проведения Белорусской наступательной операции «Багратион».

Инициатором идеи стал отдел культуры Новополоцкого городского исполнительного комитета, а также Новополоцкое городское отделение Белорусской партии «Белая Русь» и Республиканского общественного объединения «Белая Русь». Концепция проекта под названием «*Открытое письмо. Невыдуманные истории Героев войны*» основана на историях участников Великой Отечественной войны, которым в последующем за их деятельность было присвоено звание «Почетный гражданин города Новополоцка». Таковых было выявлено пять человек, один из них – Герой Советского Союза В. И. Еронько. Почему именно «Открытое письмо»? Один из почетных граждан С. Н. Хацкевич – участник событий прорыва блокады Полоцко-Лепельской (Ушачской) партизанской зоны – оставил рукописное стихотворное послание потомкам, которое проходит красной нитью сквозь проект. Выдержки из текста: «Храните вечно Победу! <...> Не позволяйте переписывать историю Победы! <...> Будьте честны перед собой и народом! <...> Человек – созидатель, труженик, патриот, – вот наш идеал. Сила государства в сплоченности жителей страны», – наполнены смыслами, которые заставляют задуматься о ценности и предназначении человеческой жизни. В данном случае проект носит практико-ориентированный и научно-исследовательский характер и позволяет формировать через личные истории чувство патриотизма, национальную гордость и самоидентичность.

Важным направлением в деятельности СНИЛ является международное сотрудничество. ПГУ является главным партнером Кемеровского государственного университета в реализации патриотических проектов. Одним из результатов взаимодействия стал международный патриотический проект «*Связаны одной судьбой*» [12], осуществленный при поддержке гранта Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых». основополагающая цель проекта – повышение уровня гражданско-патриотического сознания школьников и молодежи путем проведения учебного занятия о человеческих ценностях через призму военного времени, трудного выбора

и результатов принятого решения на основе историй героев Великой Отечественной войны, объединяющих Беларусь и Россию, с применением элементов дополненной реальности. Героями были выбраны З. Туснолобова-Марченко, А. Лебедев, С. Беляев, М. Прудников, Ю. Двужильный, судьбы которых в годы Великой Отечественной войны были связаны с Беларусью.

Проектная работа СНИЛ «Память поколений» кафедры истории и туризма ПГУ является актуальной и перспективной формой вовлечения студенческой молодежи в научно-исследовательскую и практико-ориентированную деятельность. Создаваемая проектная среда не только формирует профессиональные компетенции, позволяющие выпускникам университета быть конкурентно-способными и востребованными на рынке труда, но и реализует воспитательную функцию, являющуюся основополагающей в образовательном процессе учреждений высшего образования.

Результативность проектной деятельности заключается не только и не столько в конечном продукте, но и в эмоциональном удовлетворении от рабочего процесса, что отмечают члены СНИЛ «Память поколений».

Работа в СНИЛ – это основательная практико-ориентированная подготовка студентов 1-й и 2-й ступеней получения высшего образования; совершенствование знаний и навыков, полученных в процессе теоретического обучения; формирование новых компетенций и приобретение опыта самостоятельного планирования и реализации долгосрочных проектов; расширение кругозора и формирование коммуникативных навыков, навыков работы со СМИ, а также профориентация обучающихся с целью поступления на специальность «История».

Список использованных источников

1. О Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 гг. [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29 дек. 2021 г., № 773 // Национальный

правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&r0=C22100773>. – Дата доступа: 31.05.2024.

2. Бреднева, Н. А. Формирование проектной культуры студентов в ВУЗе / Н. А. Бреднева // Изв. Волгogr. гос. пед. ун-та. Пед. науки. – 2018. – № 2(125). – С. 43–46.

3. Новиков, Д. А. Модели и механизмы управления научными проектами в ВУЗах / Д. А. Новиков, А. Л. Суханов. – М.: Ин-т упр. образованием РАО, 2005. – 80 с.

4. Коньшунова, А. Ю. К вопросу о классификации проектов в проектном управлении [Электронный ресурс] / А. Ю. Коньшунова // Экономика и современ. менеджмент: теория и практика. – 2013. – № 32. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-klassifikatsii-proektov-v-proektnom-upravlenii?ysclid=lxh2tbwna399369462>. – Дата доступа: 11.06.2024.

5. Щеглов, Н. В. Проектная работа в рамках занятий по истории [Электронный ресурс] / Н. В. Щеглов // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. – 2018. – № 3(45). – Режим доступа: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/554>. – Дата доступа: 11.06.2024.

6. «Сильнее смерти только память» – выставочный проект, который не оставит равнодушным [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psu.by/ru/novosti/sobytiya/silnee-smerti-tolko-pamyat-vystavochnyj-proekt-kotoryj-ne-ostavit-ravnodushnym>. – Дата доступа: 13.06.2024.

7. «Мы можем делать всё». Что показали Лукашенко на выставке «Беларусь интеллектуальная» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/my-mozhem-delat-vsye.html>. – Дата доступа: 14.06.2024.

8. Прошлое без права на забвение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psu.by/ru/novosti/sobytiya/proshloe-bez-prava-na-zabvenie>. – Дата доступа: 13.06.2024.

9. Александр Мамкин. Операция «Звездочка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tvzvezda.ru/video/programs/202110694-IQrIW.html/2023930853-69vtt.html?ysclid=lxps6xktat62560302>. – Дата доступа: 13.06.2024.

10. Корсак, А. И. Шталаг № 354: история и память / А. И. Корсак, С. А. Каминский. – Минск: Беларусь, 2023. – 101 с.

11. Онлайн-проект «80» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://partiya.by/80>. – Дата доступа: 13.06.2024.

12. В Республике Беларусь Кемеровский госуниверситет презентовал проект «Связаны одной судьбой» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kemsu.ru/news/54524-v-respublike-belarus-kemerovskiy-gosuniversitet-prezentoval-proekt-svyazany-odnoy-sudboy/>. – Дата доступа: 11.06.2024.

Аннотация

В статье представлен опыт проектной деятельности студенческой научно-исследовательской лаборатории «Память поколений» в рамках реализации военно-патриотических проектов Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой.

Abstract

The experience of project activity of the student research laboratory “Memory of Generations” within the framework of realization of military-patriotic projects of Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk is presented.

Опыт работы музея «Лошицкая усадьба» по сохранению памяти о Великой Отечественной войне

Л. Г. Маркович,
заведующий филиалом
«Музей “Лошицкая усадьба”»,
ГУ «Музей истории города Минска»

Мемориализацию событий Великой Отечественной войны в лошицком микрорегионе можно условно разделить на несколько этапов: 1980-е, 2000-е и 2010-е гг. В 1980-е гг. д. Лошица была включена в состав города Минска, улицы Кузнечная и Парковая переименованы в переулок и проезд Чижевских в память о героически погибших минских подпольщиках Чижевских Марии Павловны (мать) и ее дочери Елены Антоновны. Тогда же на месте казни минских подпольщиц Чижевских и Нины Моисеевой установлен памятный знак (скульптор В. Занкович).

В 2000-е гг. во время реконструкции территории современного Лошицкого усадебно-паркового комплекса установлен информационный знак о расположении в Лошице с июля 1944 г. Белорусского штаба партизанского движения, благоустроена братская могила, в которой захоронены солдаты Советской армии, партизаны и местные жители, освобождавшие Минск и Лошицу.

В 2015 г. на здании усадебного дома установлена памятная табличка о деятельности в Лошице миссии ЮНПРА по доставке благотворительной помощи населению наиболее пострадавших городов. С участием Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко в честь 70-летия окончания Второй мировой войны посажено Дерево мира и устойчивого развития.

Автором статьи рассмотрены основные формы коммеморативных практик, применяемые в деятельности филиала «Музей “Лошицкая усадьба”» и направленные на сохранение исторической памяти о Великой Отечественной войне.

Организация выставок, посвященных событиям Великой Отечественной войны, является одним из направлений экспозиционно-выставочной деятельности филиала.

В октябре 2015 г. была открыта фотовыставка, посвященная гуманитарной миссии ЮНПРА – Администрации помощи и восстановления Объединенных Наций. Делегаты миссии работали в здании бывшего усадебного дома в Лошице с января 1946 по июнь 1947 г. Выставка приурочена к 70-летию со дня основания Организации Объединенных Наций и установке памятной доски о ее деятельности. На выставке фотографий «Лошица в объективе военного корреспондента Александра Дитлова (1912–2009)», открытой 9 мая 2023 г. и приуроченной ко Дню Великой Победы, демонстрировались фотографии из семейного архива Дитловых, предоставленные его дочерью Ольгой Александровной Дитловой. Посетители имели возможность узнать об особенностях профессии военного корреспондента. После войны А. Дитлов оказался в Минске. В Лошицу он попал случайно – в поисках съемной комнаты для временного проживания.

За небольшой промежуток времени нахождения в Лошице А. Дитлов сделал серию небольших фотокарточек местных юных жительниц этой деревни. Одна из них стала женой фотографа. Экспозицию дополняли предметы рукоделия, выполненные в 1950-е гг.: салфетки, накидки на спинки кресел и скатерти, связанные крючком, конверты для театральных носовых платков, вышитые гладью или в технике «ришелье», и другие предметы быта.

Творческое переосмысление и художественная визуализация событий Великой Отечественной войны представлены проектами культурно-образовательной и просветительской направленности.

Цикл культурно-образовательных мероприятий «Музыка Победы» был разработан и приурочен ко Дню Победы. В 2022 г. в рамках проекта состоялась встреча с Еленой Антоновной Чижевской, сестрой минской подпольщицы Е. А. Чижевской. В воспоминаниях Е. А. Чижевской через рассказ о семейной трагедии слышались патриотизм, любовь к Родине, пронзительно прозвучало воспоминание о том, как отец вернулся с фронта домой и узнал, что его жена и единственная дочь были казнены немецко-фашистскими захватчиками. Главную героиню встречи и рассказчицу назвали Еленой в честь героически погибшей первой дочери. На встрече присутствовали студенты Белорусского государственного медицинского университета, в котором училась еще одна участница минского и лошицкого коммунистического подполья Нина Моисеева. Учащиеся класса арфы Республиканской гимназии-колледжа при Белорусской государственной академии музыки подготовили музыкальную программу.

В 2023 г. 9 мая, в День Победы, и 3 июля, в День Независимости и освобождения Минска от немецко-фашистских захватчиков, состоялись мероприятия, сценарий которых написан по мотивам деятельности Первой Белорусской фронтовой концертной бригады. Ее создание было поручено бывшему директору Белгосфилармонии Г. Л. Прагину. Во время войны он был командирован в Гомель, а затем в Саратов. Вместе с частями 2-го Тацинского гвардейского танкового корпуса участники концертной бригады ворвались в Минск 3 июля 1944 г. А 5 июля в честь освобождения Минска бригада дала два праздничных концерта.

За участие в освобождении Минска Г. Л. Прагин удостоен благодарности (приказ от 3 июля 1944 г.). В память о героизме тацинцев он написал песню-марш, которая стала своего рода гимном танкистов. В музыкальной программе

принимали участие преподаватели и студенты Белорусской государственной академии музыки.

9 мая 2024 г., в День Победы и в честь 80-летия освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков, с участием учеников средней школы г. Минска № 136 и школьного образцового театра «Арт-мастер» состоялось литературно-музыкальное представление по мотивам повести народного писателя Беларуси Аркадия Кулешова «Приключения цимбал». В центре внимания собирательный образ Матери – матери партизан, солдат, детей военного времени. Судьбу цимбал, которые прошли путь от забвения до академического инструмента, поэт сравнивает с непокоренным духом белорусов в Великой Отечественной войне.

С сохранением исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны связана научно-фондовая деятельность музея «Лошицкая усадьба». В 2024 г. сотрудники музея записали интервью с бывшей жительницей д. Лошица. С ее слов, 22 июня 1941 г. она с родителями приехала на летние каникулы к бабушке в Лошицу. Ей было шесть лет, отец – военнослужащий погранзащиты в Гродно. 23 июня 1941 г. бомбили Минск. Мирное население эвакуировать не успели. Детство этой девочки прошло в Лошице в оккупации. Среди воспоминаний – казнь минских подпольщиц М. П. Чижевской, Е. А. Чижевской и студентки Н. Моисеевой. Отец, будучи военнослужащим, с началом войны был призван на фронт. Через какое-то время вернулся в деревню, так как его часть была разбита, и был связным с местными партизанами.

Ко Дню Победы и 80-летию освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков в 2024 г. разработан виртуальный проект «Ожившие открытки ко Дню Победы» из фондовых коллекций «Мемориальная коллекция Героя Беларуси Михаила Савицкого» и «Личный фонд академика А. Н. Борисевича». В основе проекта открытки с Днем Победы 1970-х и 1980-х гг. Открытки с анимацией были размещены на сайте Музея истории города Минска.

Таким образом, деятельность музея «Лошицкая усадьба» направлена на создание особой среды, способствующей формированию чувства сопричастности с событиями прошлого, на развитие мемориальной культуры через использование коммеморативных практик для репрезентации, сохранения и трансляции исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны на территории Беларуси. Особенностью всех проектов является привлечение к участию в них школьников.

Теоретико-методологическое обоснование применения компонентов образовательного сегмента Республиканской информационно-образовательной среды: интеграция подходов

В. Л. Лоцицкий,

доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
кандидат педагогических наук, доцент,
Полесский государственный университет

Статья посвящена проблематике обоснования научных подходов, составляющих в своей интеграции и комплексности одну из основ системного применения потенциала специфической среды педагогического взаимодействия его субъектов – Республиканской информационно-образовательной среды. В рамках обозначаемого автором проблемного поля исследования рассмотрены практико-ориентированные положения, реализация которых будет способствовать решению актуальных задач развития системы образования Республики Беларусь в условиях цифровой трансформации процессов в образовательной сфере с учетом обеспечения преемственности уровней общего среднего и высшего образования.

Ключевые слова: цифровизация образования; Республиканская информационно-образовательная среда; общее среднее образование; высшее образование; преемственность в образовании.

The article is devoted to the problems of justifying scientific approaches that make up one of the foundations of systematic application of the potential of the specific environment of pedagogical interaction of its subjects – the Republican information and educational environment in their integration and complexity. Within the framework of the study designated by the author of the problem field, practical-oriented provisions were considered, the implementation of which will contribute to solving urgent problems of the development of the education system of the Republic of Belarus in the context of digital transformation of processes in the educational sphere, taking into account the continuity of the levels of general secondary and higher education.

Keywords: digitalization of education; Republican information and educational environment; general secondary education; higher education; continuity in education.

В соответствии с положениями Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г. одной из ведущих целей в области общего среднего образования определено обеспечение доступного и качественного образования для успешной социализации учащихся в динамичных условиях цифрового общества, подготовки к осознанному выбору профессии

и продолжению образования на протяжении всей жизни [1, с. 13]. В области высшего образования в качестве цели обозначено повышение качества и конкурентоспособности в соответствии с текущими и перспективными требованиями национальной экономики и социальной сферы, мировыми тенденциями экономического и научно-технического развития [1, с. 16].

В корреляции целевой направленности на уровнях образования, исходя из потребности обеспечения преемственности, для достижения роста его качества и доступности в рамках процессов цифровой трансформации в системе образования Республики Беларусь актуальной является научная разработка проблематики конструирования эффективных моделей организации и осуществления образовательной деятельности, опосредованной применением инновационного высокотехнологического инструментария информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Создание таких моделей должно учитывать теоретико-методологические подходы в понимании роли данных средств обучения – компонентов создаваемой в Республике Беларусь единой Республиканской информационно-образовательной среды (РИОС), ее образовательного сегмента. Осуществляемая разработка теоретических положений опирается на созданный в психолого-педагогической науке задел – результаты исследований белорусских авторов (работы В. А. Богуша и Е. Н. Шнейдерова, Д. А. Качана, А. Д. Короля и Ю. И. Воротницкого, Л. Г. Титаренко, Д. Б. Ургановой, И. Л. Шевляковой-Борзенко [2–7]). Вместе с тем в проблемном поле научного поиска остаются вопросы обеспечения преемственности уровней образования в условиях цифровизации (на данный аспект обращают внимание А. И. Жук [8] и И. В. Зубрилина [9]). Недостаточность глубоких и системных исследований по данной проблематике на уровне кандидатских и докторских диссертаций отмечает О. Л. Жук [10].

Потребность в теоретико-методологическом обосновании разработки и применения современного, системно представляемого учебно-методического обеспечения образовательной деятельности ее субъектов (в том числе и высокотехнологического дидактического инструментария) объективно обусловлена рядом факторов. В их числе целесообразно выделить динамичные социокультурные изменения в жизни социума и личности во взаимосвязи со стремительной технологизацией общественного и личностного бытия, качественным развитием информационно-коммуникационной среды, в которой осуществляется образовательная деятельность. Принятие Кодекса Республики Беларусь об образовании (в его второй редакции) [11], а также Концепции цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–

2025 гг. [12] наряду с началом разработки единой РИОС свидетельствует как о совершенствовании правового обеспечения процессуального развития правоотношений и правоприменительной практики в данной области, так и о внимании государства и общества к проблемам становления качественно нового состояния сферы образования – «непрерывного, гибкого, модульного, самостоятельного, опережающего, распределенного образования» [3, с. 48].

Развитие современной методологии научных исследований и ее высокотехнологического инструментария (например, при использовании потенциала платформ искусственного интеллекта при обработке баз данных, содержащих значительные объемы анализируемой информации) позволяет не только осмысливать тенденции совершенствования образовательной сферы, но и осуществлять в рамках предиктивного анализа прогнозирование изменений, связанных с процессами цифровой трансформации, становлением IT-общества в Республике Беларусь. Важная роль при этом отводится психолого-педагогической науке, позволяющей в условиях междисциплинарности и динамичной интеграции в образование инновационных ИКТ со своих позиций обосновать теоретико-методологические подходы в разработке и эффективном применении создаваемого учебно-методического инструментария, обеспечивающего решение всей полноты актуальных задач образовательного процесса. В таком контексте нами рассматривается образовательный сегмент РИОС, сущностно определяемый как интегрированная многокомпонентная платформа, структурно объединяющая в своей многокомпонентности высокотехнологичный инструментарий, предназначенный для качественного учебно-методического обеспечения организации и осуществления образовательной деятельности ее субъектов на основе использования всей полноты потенциала среды. В такой трактовке с позиций методологии исследования под теоретико-методологическим подходом к обоснованию представляемого системного применения компонентов образовательного сегмента РИОС нами понимается целостный комплекс практико-ориентированных положений, определяющих сущность, содержание и функциональную направленность механизмов и инструментария эффективного учебно-методического обеспечения образовательной деятельности субъектов педагогического

взаимодействия при использовании потенциала среды. В качестве рассматриваемых нами подходов мы выделяем технико-технологический и дидактический.

Общими содержательными и функциональными характеристиками определяемых теоретико-методологических подходов являются:

- методологическая концептуальность (основание на концептуальных положениях современной методологии и ее инструментарии исследования);

- целостность и системная организуемость (диалектическая структурно-функциональная и содержательная соотносимость компонентов целого на основе внутренних и внешних взаимодействий, в том числе и межпредметных, междисциплинарных, межуровневых при обеспечении преемственности);

- нормативная регулируемость процессуального взаимодействия субъектов (оперирование нормативными требованиями по регуляции педагогического взаимодействия субъектов образовательной деятельности и эффективного использования потенциала компонентов среды);

- инструментальность (ориентация на применение технологического инструментария, позволяющего эффективно функционировать компонентам среды);

- интегративность (способность интегрироваться с другими системами, моделями и подходами в рамках межсистемных взаимодействий).

Данные характеристики справедливы для понимания наиболее общего структурирования теоретико-методологических подходов, в качестве взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов которых мы выделяем:

- методологический (включает в себя ценностные ориентиры, концептуальные положения методологии, применяемый понятийно-терминологический аппарат);

- нормативный (объединяет в себе принципы и нормативные требования, определяющие регуляцию педагогического взаимодействия субъектов образовательной деятельности и эффективного использования как технико-технологического, так и дидактического потенциала компонентов среды);

- технологический (включает в себя совокупно элементы технической инфраструктуры и инструментария, методов, приемов, традиционных и высокотехнологичных средств обучения – компонентов РИОС, механизмы и инструментарий

учебно-методического обеспечения дидактического процесса).

В диалектической взаимосвязи с остальными характеристиками выделяемая нами интегративность позволяет судить о целесообразности применения совокупности разрабатываемых концептуальных положений в рамках тех теоретико-методологических подходов, которые являются одними из оснований эффективного применения компонентов образовательного сегмента РИОС. Критериально выделение каждого из рассматриваемых нами подходов целесообразно с позиций выявления специфики их направленности в обосновании применения компонентов, входящих структурированно в упомянутый нами образовательный сегмент РИОС.

В отличие от дидактического подхода в рамках определяемых нами положений технико-технологического обоснования применения высокотехнологичных средств ИКТ в обучении акцент делается на инструментально-технологических и процессуальных аспектах в понимании сущности компонентов образовательного сегмента РИОС, а также их применении с опорой на использование технического инфраструктурного и технологического потенциала среды. Техничко-технологический потенциал образовательного сегмента РИОС целесообразно трактовать как совокупность функционально реализуемых технических и инструментальных возможностей компонентов специфической среды взаимодействия субъектов участия по эффективному обеспечению как организации, так и осуществления образовательного процесса.

В рамках рассматриваемого нами технико-технологического подхода с позиций большей конкретизации к характерным признакам компонентов образовательного сегмента среды отнесем следующие:

- технологическая инструментальность (способность обеспечивать средствами инструментария компонентов образовательного сегмента среды эффективную организацию и осуществление педагогического взаимодействия его субъектов);

- автоматизированность (способность использовать потенциал среды с помощью ее инструментальных средств через алгоритмизацию деятельности – последовательное поэтапное выполнение логически взаимосвязанных операций в ходе образовательной деятельности);

- интероперабельность (способность к взаимодействию с иными средствами обучения,

в том числе и традиционными, в рамках системы средств – компонентов образовательного сегмента среды);

- информационность (способность к сохранению, обработке и трансляции значительных объемов формализованной учебной и иной информации в больших базах данных);

- адаптивность (способность обеспечивать благоприятные условия образовательной деятельности с учетом возрастных особенностей обучаемых и динамики изменения условий самой среды и информационно-коммуникационного пространства);

- многотерминальность (способность обеспечивать одновременную учебную деятельность значительного количества пользователей, объединенных в едином информационно-коммуникационном пространстве) [13, с. 156].

В такой взаимосвязи в рамках применения (не исключая и самой разработки) компонентов РИОС целесообразно учитывать определяемые нами их технологические свойства, к которым относятся:

- аттрактивность (свойство объекта эмоционально привлекать, вызывать интерес);

- полисенсорность восприятия обучаемыми учебной информации (инструментарий компонентов среды расширяет полисенсорность каналов трансляции информации, обеспечивает возможности ее восприятия обучаемыми в статической и динамической, вербальной и невербальной формах в рамках применяемых инновационных технологий, например дополненной и виртуальной реальности);

- возможность гипертекстовой формы представления информации (предъявляемая с помощью инструментария учебная информация выводится в нелинейной форме, что значительно ускоряет процесс навигации в информационной текстовой среде, позволяет обращаться к справочному материалу и т. д.);

- интерактивность (обеспечение инструментальными средствами максимально быстрой коммуникации в условиях информационно-коммуникационного пространства в реальном времени, что позволяет развивать активно-деятельностные формы обучения при использовании механизмов навигации в информационных ресурсах, доступных в удаленном доступе);

- коммуникативная полиинструментальность (изменение качественного состава средств осуществления коммуникаций в условиях динамич-

ных изменений информационно-коммуникационного пространства и мобильности образования) [13, с. 157].

В контексте осуществляемого нами исследования под дидактическим подходом к обоснованию применения компонентов образовательного сегмента РИОС целесообразно понимать целостный комплекс теоретико-методологических практико-ориентированных положений, механизмов и инструментария эффективного учебно-методического обеспечения обучения в условиях цифровизации образования. В отличие от рассмотренного нами технико-технологического подхода сущностная направленность рассматриваемых положений дидактического обоснования применения высокотехнологичных компонентов информационно-образовательной среды видится в практико-ориентированности их интеграции в учебно-методическое обеспечение процесса обучения при использовании всей полноты среднего потенциала.

С позиций данного подхода в качестве дидактических свойств компонентов образовательного сегмента РИОС в их взаимосвязи с проявляемой функциональностью применяемых средств обучения целесообразно выделить:

- способность потенциально обеспечивать преемственность в условиях системы непрерывного образования;

- сохранение сущности субъект-субъектного взаимодействия, при котором в условиях эффективно осуществляемого дидактического процесса центральным элементом остается личность обучаемого (даже при возрастании роли качества технико-технологического обеспечения);

- встраиваемость компонентов образовательного сегмента РИОС в модели личностно ориентированного обучения с формированием и развитием у обучаемых исследовательских и проектных умений;

- управляемость процессом обучения (возможность управлять как процессом предъявления знаний, так и усвоения знаний);

- обеспечение системного подхода к процессу обучения (применение механизмов и инструментария ИКТ в сочетании с традиционными средствами обучения на всех этапах организации учебно-познавательной деятельности обучаемых при ее алгоритмизации);

- способность достигать целей обучения с учетом научно обоснованных организационно-педагогических условий;

- индивидуализация обучения (организация учебного процесса, при которой каждый субъект многоаспектной учебной деятельности свободно выбирает и осуществляет необходимый вид деятельности в приемлемом для него темпе);

- диагностирование результатов процесса обучения (возможность автоматизированного учета учебных достижений и их динамики с помощью контрольно-измерительного инструментария) [13, с. 157–158].

Определяемый нами дидактический подход в системном представлении использования компонентов образовательного сегмента РИОС в Республике Беларусь в рамках организации обучения позволяет четко выделять в их содержательном наполнении многокомпонентный состав учебного знания (теоретический, фактологический, методологический и оценочный компоненты). Сохраняется управляющая функция педагога как субъекта образовательной деятельности, определяющего вариативность использования отбираемых методов обучения при организации и осуществлении дидактического процесса (в том числе и в рамках управляемой самостоятельной деятельности учащихся, студентов) с применением компонентов образовательного сегмента самой высокотехнологичной среды. С позиций данного подхода в рамках решения задач проводимого нами исследования в обосновании системного применения компонентов образовательного сегмента РИОС их дидактическую роль целесообразно определять через реализацию эффективного обеспечения управления алгоритмизируемой образовательной деятельностью обучаемых при оптимальном сочетании различных ее видов в достижении целей и решении практических задач обучения [13, с. 158].

Интегративность, выделенная нами в качестве одной из отмеченных общих содержательных и функциональных характеристик теоретико-методологических подходов, позволяет рассматривать потенциал образовательного сегмента единой РИОС в качестве целостно представляемой совокупности средств и возможностей компонентов среды, использование которых при эффективном учебно-методическом обеспечении позволяет достигать цели и решать задачи организации и осуществления образовательной деятельности субъектов педагогического взаимодействия в условиях цифровизации образования.

Интеграция теоретико-методологических положений технико-технологического и дидактического подходов в обосновании эффективного применения компонентов образовательного сегмента РИОС в Республике Беларусь в своей практикоориентированности предполагает выполнение следующих условий:

- учет феноменологической сущности цифровизации образования, а также тенденций ее процессуального развития в разрабатываемых и реализуемых моделях организации обучения, элементом которых является комплексное применение как инновационных высокотехнологичных средств обучения, так и наработок классической дидактики;

- развитие потенциала образовательного сегмента РИОС через качественное приращение функциональности его компонентов для достижения актуальных целей и решения поставленных педагогических задач в условиях цифровизации образования;

- учет полноты функциональности компонентов образовательного сегмента РИОС в системе формирования и развития у учащихся и студентов определяемых образовательным стандартом знаниево-деятельностных составляющих функциональной грамотности и закреплённых в социальном опыте компетенций;

- обеспечение преемственности при организации и осуществлении обучения с использованием всей полноты дидактического потенциала применяемого дидактического инструментария в условиях процессуальной цифровой трансформации в сфере образования;

- выполнение высокотехнологичными образовательными ресурсами своей дидактической роли при императивном выполнении требований по системному применению компонентов образовательного сегмента РИОС в организации и осуществлении образовательной деятельности ее субъектов.

Резюмируя результаты исследования, отметим, что теоретико-методологическое обоснование системного применения компонентов образовательного сегмента РИОС в Республике Беларусь актуально в аспекте понимания синтеза социетарной, культуросообразной компетентностно-ориентированной парадигм образования, а также специфики использования всей полноты потенциала единой информационно-образовательной среды. Сущностная характеристика рассмотренных нами технико-технологического

и дидактического подходов позволяет сделать вывод о том, что их положения не находятся в концептуальной оппозиции друг к другу и являются диалектически взаимодополняющими. Методологически оправданным представляется интеграция данных подходов в обосновании применения компонентов образовательного сегмента РИОС в системно организуемой образовательной деятельности ее субъектов.

Для выделенного в нашем исследовании интегративного конструкта характерны концептуальная полиподходность и универсальная методическая направленность в использовании положений технико-технологического, дидактического подходов в контексте трактовки направленности применения всей полноты потенциала средств инновационных ИКТ в их интеграции с классическими средствами дидактики в условиях цифровизации образования. Интеграция выявленных нами подходов

в обосновании применения компонентов образовательного сегмента РИОС в Республике Беларусь в своей обоснованности представляется одним из концептуальных научных положений системной организации и осуществления образовательной деятельности ее субъектов в условиях цифровизации. Эффективная реализация данных положений с позиций их практикоориентированности позволит решать актуальные задачи развития образовательной сферы в Республике Беларусь в рамках развития процессов цифровой трансформации системы образования с учетом обеспечения преемственности. Данное направление научного поиска видится чрезвычайно значимым в силу актуальности решения вопросов определения перспектив, направленности и пределов развития сферы образования в условиях ее технологизации и глобального вызревания цивилизационных вызовов, рисков и угроз эпохи цифровизации.

Список использованных источников

1. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 30 нояб. 2021 г., № 683 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683>. – Дата доступа: 02.04.2024.

2. *Богущ, В. А.* Цифровизация образования: проблемы, вызовы и перспективы / В. А. Богущ, Е. Н. Шнейдеров // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 1. – С. 14–21.

3. Развитие Республиканской информационно-образовательной среды / Д. А. Качан [и др.] // Цифровая трансформация. – 2018. – № 2 (3). – С. 46–52.

4. *Король, А. Д.* Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века / А. Д. Король, Ю. И. Вороничкий // Высш. образование в России. – 2022. – Т. 31, № 6. – С. 48–61. – DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61.

5. *Титаренко, Л. Г.* Влияние цифровизации на учебно-воспитательный процесс: перспективы и риски / Л. Г. Титаренко // Высш. шк. – 2022. – № 1. – С. 5–7.

6. *Урганова, Д. Б.* Цифровая трансформация в сфере образования: опыт Республики Беларусь / Д. Б. Урганова // Управление цифровой трансформации бизнеса. – Минск: Изд-во ИВЦ Мин-ва финансов Респ. Беларусь, 2022. – С. 255–275.

7. *Шевлякова-Борзенко, И. Л.* Конвергентные процессы в образовании: истоки, факторы, динамика /

И. Л. Шевлякова-Борзенко // Университет. пед. журн. – 2022. – № 2. – С. 3–10.

8. *Жук, А. И.* Цифровизация непрерывного педагогического образования: тенденции и перспективы / А. И. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2024. – № 1. – С. 3–8.

9. *Зубрилина, И. В.* Цифровизация образования в контексте приоритетов Дорожной карты по реализации ЦУР в Республике Беларусь / И. В. Зубрилина // Адукацыя і выхаванне. – 2023. – № 8. – С. 11–19.

10. *Жук, О. Л.* Актуальные направления развития образования и научно-педагогических исследований в условиях цифровой трансформации / О. Л. Жук // Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 5–14.

11. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2022. – 512 с.

12. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 гг. [Электронный ресурс] / Гос. учреждение образования «Минский городской институт развития образования» // Центр информационных технологий. – Режим доступа: <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963>. – Дата доступа: 02.04.2024.

13. *Лоцицкий, В. Л.* Дидактическая роль компонентов образовательного сегмента Республиканской информационно-образовательной среды / В. Л. Лоцицкий // Соврем. наукоем. технологии. – 2023. – № 8. – С. 154–158. – DOI: 10.17513/snt.39747.

УДК 37.018:004.9(476)

Эффективность повышения квалификации для педагогических работников, сконструированного на основе трехмерной модели дистанционного образования

Н. К. Радевич

аспирант,

Республиканский институт высшей школы

В статье раскрываются результаты проверки эффективности разработанной трехмерной модели дистанционного образования, на основе которой осуществлялось повышение квалификации педагогических работников. Приводится аналитическая информация, собранная в ходе педагогического эксперимента.

Ключевые слова: дистанционная форма получения образования; педагогические работники; повышение квалификации; трехмерная модель повышения квалификации; компетенции; уровни владения.

The article reveals the results of testing the effectiveness of the developed three-dimensional model of distance education on the basis of which the continuing professional development for pedagogical staff was carried out. Analytical information that was collected during the pedagogical experiment is offered.

Keywords: a distance form for education; pedagogical staff; continuing professional development; a three-dimensional model; competencies; proficiency levels.

В исследованиях 2020-х гг. эксперты настаивают на том, что система непрерывного педагогического образования, получив новые вызовы времени, должна быть направлена на приращение компетенций, «обеспечивающихся освоением методологии цифрового профессионального и жизненного пространства деятельности» [1, с. 48].

Ученые Е. В. Бодрова и В. В. Калинов исследовали вопросы влияния технологического рывка на процессы усвоения новых форм познания и получения образования. Они отмечали, что «нарастание информации и знаний ставит человека в двойственное положение: с одной стороны, требуется постоянное их обновление, с другой – одновременно снижается внутренняя мотивация к генерированию и освоению новых знаний, превалирует их поверхностное усвоение. Пластичность и скорость развития техногенной реальности приводят к тому, что знания, умения и навыки, актуальные сегодня, становятся не-

достаточными завтра. <...> Человек попадает в ситуацию необходимости актуализации своих знаний. Практика дает множество примеров того, что профессиональная успешность и общественный статус напрямую связаны с непрерывным обновлением и актуализацией имеющихся у человека знаний» [2, с. 277].

В последние годы в исследованиях ученых акцентируется внимание на профессиональных компетенциях педагога в различных аспектах. Так, например, Е. А. Поддубская рассматривает «редукцию профессиональных компетенций педагога, его профессиональную иммобильность» [3]. Согласно ее исследованиям, когнитивная мобильность педагога определяет направленность на «самореализацию, способность адекватно воспринимать инновации, конструктивно влиять на ситуации, обладая широкими возможностями выбора педагогически целесообразных способов решения проблем» [3, с. 1]. Следовательно,

возникает необходимость учитывать данные тенденции в процессе оценки эффективности повышения квалификации для педагогических работников, сконструированного на основе трехмерной модели дистанционного образования (рисунок).



Рис. Обобщенная трехмерная модель ДФПО

Эффективность разработанной трехмерной модели дистанционной формы получения образования [4], на основе которой осуществлялось повышение квалификации педагогических работников, проверялась в ходе педагогического эксперимента. Таким образом, апробация проходила в реальных условиях повышения квалификации учителей иностранных языков по теме «Моделирование урока в формате видеоконференции» [5]. Количество участников контрольных групп составляло 102 учителя иностранных языков, экспериментальных групп – 129 учителей иностранных языков. С целью адекватного оценивания эффективности повышения квалификации, сконструированного на основе трехмерной модели дистанционной формы получения образования, все количественные составы контрольных и экспериментальных групп представлены в процентном соотношении.

При организации педагогического эксперимента мы исходили из того, что в процессе повышения квалификации на основе трехмерной модели дистанционного образования у педагогических работников нужно сформировать ряд компетенций, необходимых для осуществления педагогической деятельности в дистанционной образовательной среде.

Цель педагогического эксперимента состояла в проверке эффективности научно обоснованной трехмерной модели дистанционного образования, организуемой в системе повышения квалификации. Экспериментальное исследование осуществлялось в течение 2021–2024 гг. и включало три этапа.

В начале формирующего эксперимента по самооценкам учителей определялся уровень компетенций, связанных с дистанционной формой образования.

Участникам анкетирования предлагалось по 5-балльной шкале числовых значений оценок определить собственный уровень владения компетенциями, связанными с дистанционной формой образования, перед повышением квалификации (1 – затрудняюсь ответить; 2 – не умею, не владею; 3 – умею частично, владею частично; 4 – умею на достаточном уровне, владею на достаточном уровне; 5 – умею на высоком уровне, владею на высоком уровне). Наглядно результаты анкетирования отражает таблица 1.

Данные таблицы 1 свидетельствуют, что уровень компетенций у слушателей экспериментальной и контрольной групп не высок. Учителя иностранных языков данных групп одинаково «не умеют, не владеют» на высоком уровне необходимыми компетенциями (0,0 %).

Применять в профессиональной практике и внедрять информационные технологии и электронные средства обучения в образовательный процесс в дистанционной форме «умеют на достаточном уровне, владеют на достаточном уровне» 5,9 % педагогов контрольной группы и 5,4 % педагогов экспериментальной группы, «умеют частично, владеют частично» 23,5 % учителей контрольной группы и 24,8 % учителей экспериментальной группы, «не умеют, не владеют» 45,1 % педагогов контрольной группы и 49,6 % педагогов экспериментальной группы, «затрудняются ответить» 22,5 % учителей контрольной группы и 20,9 % учителей экспериментальной группы.

Умением разрабатывать электронные образовательные ресурсы средствами стандартных

Таблица 1

Уровень компетенций респондентов экспериментальной и контрольной групп образования перед повышением квалификации

Компетенции	Количество респондентов контрольной группы (%)					Количество респондентов экспериментальной группы (%)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Умение применять в профессиональной практике и организовывать внедрение информационных технологий и электронных средств обучения в образовательный процесс в дистанционной форме	22,5	46,1	27,5	3,9	0,0	20,9	49,6	24,8	4,7	0,0
2. Умение разрабатывать электронные образовательные ресурсы средствами стандартных офисных приложений и облачных сервисов	25,5	45,1	23,5	5,9	0,0	16,3	53,5	24,8	5,4	0,0
3. Умение организовывать образовательную среду в формате синхронного дистанционного взаимодействия	18,6	57,9	18,6	4,9	0,0	17,1	59,7	17,8	5,4	0,0
4. Умение разрабатывать и применять электронное сопровождение для урока в формате видеоконференции	14,7	67,6	11,8	5,9	0,0	10,9	68,2	14,7	6,2	0,0
5. Умение моделировать учебное занятие в формате видеоконференции в собственной профессиональной практике	11,8	69,6	13,7	4,9	0,0	10,8	72,1	14,0	3,1	0,0

офисных приложений и облачных сервисов «владеют на достаточном уровне» 3,9 % педагогов контрольной группы и 4,7 % педагогов экспериментальной группы, «умеют частично, владеют частично» 23,5 % учителей контрольной группы и 24,8 % учителей экспериментальной группы, «не умею, не владею» ответили 46,1 % педагогов контрольной группы и 53,5 % педагогов экспериментальной группы, «затрудняются ответить» 25,5 % учителей контрольной группы и 16,3 % учителей экспериментальной группы.

Умением организовывать образовательную среду в формате синхронного дистанционного взаимодействия «владеют на достаточном уровне» 4,9 % педагогов контрольной группы и 5,4 % педагогов экспериментальной группы, «умеют частично, владеют частично» 18,6 % учителей контрольной группы и 17,8 % учителей экспериментальной группы, «не умеют, не владеют» 57,9 % педагогов контрольной группы и 59,7 % педагогов экспериментальной группы, «затрудняются ответить» 18,6 % учителей контрольной группы и 17,1 % учителей экспериментальной группы.

Умение разрабатывать и применять электронное сопровождение для урока в формате видеоконференции распределилось между контрольной и экспериментальной группами примерно одинаково. Умеют на достаточном уровне в контрольной группе 5,9 % педагогов, в экспериментальной – 6,2 %. Умеют частично соответственно 11,8 % и 14,6 % педагогов, не владеют данной

компетенцией в контрольной группе 67,6 % педагогов, в экспериментальной – 68,2 %. Затрудняются ответить 14,7 % педагогов контрольной группы и 10,9 % педагогов экспериментальной группы.

Самым сложным для слушателей всех групп оказалось моделирование учебного занятия в формате видеоконференции в собственной профессиональной практике: 69,6 % педагогов контрольной группы и 72,1 % педагогов экспериментальной группы не умеют этого делать. На достаточном уровне данным умением владеют только 4,9 % респондентов контрольной группы и 3,1 % – экспериментальной. Умеют частично моделировать учебное занятие в формате видеоконференции примерно одинаковое количество педагогов контрольной и экспериментальной групп – соответственно 13,7 % и 14 %. Также примерно одинаковое количество педагогов контрольной (11,8 %) и экспериментальной (10,8 %) групп затрудняются ответить.

В соответствии с логикой исследования на заключительном, третьем, этапе опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах был проведен срез по определению уровня компетенций учителей иностранных языков, необходимых для организации образовательного процесса в дистанционной среде. Срезы проводились после завершения основных мероприятий и учебных занятий повышения квалификации и внедрения материалов повышения квалификации в собственную профессиональную деятельность.

В таблице 2 группа № 1 – экспериментальная, группа № 2 – контрольная. Первый срез обозначает начало формирующего эксперимента, последний срез – конец формирующего эксперимента. Анализ данных контрольно-диагностического среза подтверждает эффективность избранного направления опытно-экспериментальной работы и показывает, что после завершения основных мероприятий и учебных занятий повышения квалификации и в период внедрения материалов повышения квалификации в собственную профессиональную деятельность слушатели экспериментальной группы достигли достаточно высокого уровня компетенций, необходимых для организации образовательного процесса в дистанционной среде.

Данные таблицы 2 свидетельствуют, что среди респондентов экспериментальной группы наблюдается резкое уменьшение числа учителей иностранных языков с низким уровнем компетенций, необходимых для организации образовательного процесса в дистанционной среде. Это говорит о том, что большинство испытуемых, продемонстрировавших в начале исследования низкий уровень компетенций, переместилось на более высокие уровни. Последний срез показал, что в экспериментальной группе отсутствуют слушатели с уровнем «не умею, не владею». Уменьшилось количество респондентов с уровнем «затрудняюсь ответить»: умение применять в профессиональной практике и внедрять информационные технологии и электронные средства обучения в образовательный процесс в дистанционной форме (с 20,9 до 7 %); умение разра-

батывать электронные образовательные ресурсы средствами стандартных офисных приложений и облачных сервисов (с 16,3 до 1,6 %); умение организовывать образовательную среду в формате синхронного дистанционного взаимодействия (с 17,8 до 1,6 %); умение разрабатывать и применять электронное сопровождение для урока в формате видеоконференции и умение моделировать учебное занятие в формате видеоконференции в собственной профессиональной практике (с 10,9 до 0,8 %).

Также уменьшилось количество слушателей с уровнем «умею частично»: применять в профессиональной практике и внедрять информационные технологии и электронные средства обучения в образовательный процесс в дистанционной форме (с 24,8 до 13,7 %); разрабатывать электронные образовательные ресурсы средствами стандартных офисных приложений и облачных сервисов (с 24,8 до 13,7 %); организовывать образовательную среду в формате синхронного дистанционного взаимодействия (с 17,8 до 10,9 %); разрабатывать и применять электронное сопровождение для урока в формате видеоконференции (с 14,7 до 10,8 %); моделировать учебное занятие в формате видеоконференции в собственной профессиональной практике (с 14 до 9,3 %).

Значительно возросло число респондентов с уровнем «умею достаточно». Например, в начале исследования только 4,7 % слушателей экспериментальной группы отметили, что умеют достаточно хорошо применять в профессиональной практике и внедрять информационные технологии и электронные средства обучения

Таблица 2

Уровень компетенций респондентов экспериментальной и контрольной групп

№ п/п	Экспериментальная группа										Контрольная группа									
	количество испытуемых (%), первый срез					количество испытуемых (%), последний срез					количество испытуемых (%), первый срез					количество испытуемых (%), последний срез				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	20,9	49,6	24,8	4,7	0,0	7,0	0,0	13,1	60,5	19,4	22,5	46,1	27,5	3,9	0,0	47,1	9,8	39,2	3,9	0,0
2	16,3	53,5	24,8	5,4	0,0	1,6	0,0	13,1	59,7	25,6	25,5	45,1	23,5	5,9	0,0	42,2	11,7	41,2	4,9	0,0
3	17,1	59,7	17,8	5,4	0,0	1,6	0,0	11,6	62,8	24,0	18,6	57,9	18,6	4,9	0,0	63,7	12,8	20,6	2,9	0,0
4	10,9	68,2	14,7	6,2	0,0	0,8	0,0	10,8	51,2	37,2	14,7	67,6	11,8	5,9	0,0	37,3	17,6	40,2	4,9	0,0
5	10,9	72,1	14,0	3,1	0,0	1,6	0,0	9,3	58,9	30,2	11,8	69,6	13,7	4,9	0,0	41,2	19,6	36,3	2,9	0,0

Примечание: Компетенции: 1 – умение применять в профессиональной практике и организовывать внедрение информационных технологий и электронных средств обучения в образовательный процесс в дистанционной форме; 2 – умение разрабатывать электронные образовательные ресурсы средствами стандартных офисных приложений и облачных сервисов; 3 – умение организовывать образовательную среду в формате синхронного дистанционного взаимодействия; 4 – умение разрабатывать и применять электронное сопровождение для урока в формате видеоконференции; 5 – умение моделировать учебное занятие в формате видеоконференции в собственной профессиональной практике.

в образовательный процесс в дистанционной форме, тогда как в конце – 60,5 %; разрабатывать электронные образовательные ресурсы средствами стандартных офисных приложений и облачных сервисов в начале эксперимента – 5,4 %, в конце – 59,7 %; организовывать образовательную среду в формате синхронного дистанционного взаимодействия в начале эксперимента – 5,4 %, в конце – 62,8 %; разрабатывать и применять электронное сопровождение для урока в формате видеоконференции в начале эксперимента – 6,2 %, в конце – 52,2 %; моделировать учебное занятие в формате видеоконференции в собственной профессиональной практике умели до исследования 3,1 %, в конце – 58,9 %.

Отмечается также значительное увеличение числа педагогов, умеющих на высоком уровне применять в профессиональной практике и внедрять информационные технологии и электронные средства обучения в образовательный процесс в дистанционной форме – 19,4 %, разрабатывать электронные образовательные ресурсы средствами стандартных офисных приложений и облачных сервисов – 25,6 %, организовывать образовательную среду в формате синхронного дистанционного взаимодействия в начале эксперимента – 24 %, разрабатывать и применять электронное сопровождение для урока в формате видеоконференции – 37,2 %, моделировать учебное занятие в формате видеоконференции в собственной профессиональной практике – 30,2 %.

Таким образом, отмечается повышение уровня компетенций, необходимых для организации образовательного процесса в дистанционной среде, у слушателей экспериментальной группы.

Среди респондентов контрольной группы в результате сопоставления исходных и полученных данных об уровне компетенций значительно увеличилось количество педагогов, которые затрудняются ответить: умение применять в профессиональной практике и внедрять информационные технологии и электронные средства обучения в образовательный процесс в дистанционной форме (с 22,5 до 47,1 %); умение разрабатывать электронные образовательные ресурсы средствами стандартных офисных приложений и облачных сервисов (с 25,5 до 42,2 %); умение организовывать образовательную среду в формате синхронного дистанционного взаимодействия (с 18,6 до 63,7 %); умение разрабатывать и применять электронное сопровождение для урока в формате видеоконференции (с 14,7 до 37,3 %); умение

моделировать учебное занятие в формате видеоконференции в собственной профессиональной практике (с 11,8 до 41,2 %). Уменьшилось количество учителей иностранных языков, которые не умеют применять в профессиональной практике и организовывать внедрение информационных технологий и электронных средств обучения в образовательный процесс в дистанционной форме (с 46,1 до 9,8 %); разрабатывать электронные образовательные ресурсы средствами стандартных офисных приложений и облачных сервисов (с 45,1 до 11,7 %); организовывать образовательную среду в формате синхронного дистанционного взаимодействия (с 57,9 до 12,8 %); разрабатывать и применять электронное сопровождение для урока в формате видеоконференции (с 67,6 до 17,6 %); умение моделировать учебное занятие в формате видеоконференции в собственной профессиональной практике (с 69,6 до 19,6 %). Уменьшилось количество слушателей с уровнем «умею частично»: применять в профессиональной практике и внедрять информационные технологии и электронные средства обучения в образовательный процесс в дистанционной форме (с 24,8 до 13,7 %); разрабатывать электронные образовательные ресурсы средствами стандартных офисных приложений и облачных сервисов (с 24,8 до 13,7 %); организовывать образовательную среду в формате синхронного дистанционного взаимодействия (с 17,8 до 10,9 %); разрабатывать и применять электронное сопровождение для урока в формате видеоконференции (с 14,7 до 10,8 %); моделировать учебное занятие в формате видеоконференции в собственной профессиональной практике (с 14 до 9,3 %).

Увеличилось количество слушателей с уровнем «умею частично»: применять в профессиональной практике и внедрять информационные технологии и электронные средства обучения в образовательный процесс в дистанционной форме (с 27,5 до 39,2 %); разрабатывать электронные образовательные ресурсы средствами стандартных офисных приложений и облачных сервисов (с 23,5 до 41,2 %); организовывать образовательную среду в формате синхронного дистанционного взаимодействия (с 18,6 до 20,6 %); разрабатывать и применять электронное сопровождение для урока в формате видеоконференции (с 11,8 до 40,2 %); моделировать учебное занятие в формате видеоконференции в собственной профессиональной практике (с 13,7 до 36,3 %).

Число педагогов, которые умеют на достаточном уровне применять в профессиональной

практике и внедрять информационные технологии и электронные средства обучения в образовательный процесс в дистанционной форме, не изменилось (3,9 %). По остальным умениям количество слушателей изменилось незначительно (уменьшилось): разрабатывать электронные образовательные ресурсы средствами стандартных офисных приложений и облачных сервисов (с 5,9 до 4,9 %); организовывать образовательную среду в формате синхронного дистанционного взаимодействия (с 4,9 до 2,9 %); разрабатывать и применять электронное сопровождение для урока в формате видеоконференции (с 5,9 до 4,9 %); моделировать учебное занятие в формате видеоконференции в собственной профессиональной практике (с 4,9 до 2,9 %);

Не изменилось число испытуемых, продемонстрировавших в начале исследования высокий уровень компетенций («умею на высоком уровне», 0 %).

Таким образом, уровень сформированности компетенций, необходимых для организации образовательного процесса в дистанционной среде у слушателей контрольной группы, изменился незначительно.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы подтверждает эффективность трехмерной модели дистанционного образования, на основе которой осуществлялось повышение квалификации педагогических работников. Трехмерная модель ДФПО фокусируется на пространствах индивидуальной педагогической деятельности до вхождения в пространство повышения квалификации, непосредственно пространство

курса повышения квалификации, пространство профессиональной деятельности после повышения квалификации, которые оказывают взаимовлияние на структурные компоненты конструируемого процесса повышения квалификации в дистанционной форме. Инновационный подход к конструированию повышения квалификации педагогических работников в дистанционной форме транспонирован на программу повышения квалификации «Моделирование урока в формате видеоконференции» и результативно прошел апробацию. В процессе реализации программы у педагогических работников формируются необходимые общекультурные, универсальные и специальные компетенции: готовность к личностной и профессиональной самореализации и самообразованию в контексте цифровизации образования, способность разрабатывать и реализовывать индивидуально-личностные программы профессионально-педагогической деятельности, организовывать образовательную среду в формате синхронного дистанционного взаимодействия, готовность к профессиональному самосовершенствованию и самовоспитанию и др. Трехмерная модель дистанционной формы получения образования исключает редукцию профессиональных компетенций педагога, его профессиональную иммобильность. Результативность такого инновационного подхода к конструированию ПК в дистанционной форме определяет направленность процесса на самореализацию педагогических работников, их способность воспринимать инновации и внедрять их в собственное пространство профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Королева, Е. В. Теоретические основы педагогической деятельности в условиях цифровизации образования / Е. В. Королева // Профессиональное образование и общество. – 2020. – № 3 (35). – С. 46–51.

2. Бодрова, Е. В. Научно-технический потенциал России: поиск путей осуществления технологического рывка в начале XXI века: монография / Е. В. Бодрова, В. В. Калинов; МИРЭА – Рос. технол. ун-т, Рос. гос. ун-т нефти и газа (НИУ) им. И. М. Губкина. – М.: Дашков и К, 2021. – 406 с.

3. Поддубская, Е. А. Развитие когнитивной мобильности педагога в процессе дополнительного образования взрослых: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. А. Поддубская; УО «Белорусский государственный

педагогический университет имени Максима Танка». – Минск, 2017. – 28 с.

4. Радевич, Н. К. Трехмерная модель повышения квалификации педагогических работников в дистанционной форме / Н. К. Радевич // Научные труды Республиканского института высшей школы Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 3 ч. – Минск: РИВШ, 2023. – Вып. 23, ч. 2. – С. 309–316.

5. Радевич, Н. К. Моделирование урока в формате видеоконференции: учеб. программа повышения квалификации в дистанц. форме / Н. К. Радевич. – Минск: ГУО «Минский областной институт развития образования», 2023 – 36 с.

Разработка и апробация программы развития гибких навыков коммуникации у будущих специалистов в сфере туризма и гостеприимства

Е. А. Михеева,

аспирант кафедры психологии и педагогического мастерства,
Республиканский институт высшей школы

В статье представлена разработка и результаты апробации программы развития гибких навыков коммуникации у будущих специалистов в сфере туризма и гостеприимства. Основной целью исследования являлось аналитико-экспериментальное обоснование возможности формирования ключевых коммуникативных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в данной области. Результаты апробации показали значительное улучшение показателей коммуникативных навыков участников программы, что подтверждается статистически значимыми различиями в показателях до и после ее прохождения.

Ключевые слова: гибкие навыки; коммуникация; формирование гибких навыков коммуникации; коммуникативные навыки.

The article presents the development and results of the pilot program for enhancing soft communication skills in future professionals in the tourism and hospitality sector. The main objective of the study was an analytical and experimental substantiation of the possibility of forming key communication competencies necessary for successful professional activity in this field. The results of the pilot program demonstrated a significant improvement in the communication skills of the participants, confirmed by statistically significant differences in the indicators before and after its implementation.

Keywords: soft skills; communication; formation of flexible communication skills; communication skills.

В условиях глобализации и усиливающейся конкуренции умение эффективно взаимодействовать с клиентами и коллегами, адаптироваться к многообразным культурным контекстам, а также успешно разрешать конфликты становится ключевым фактором профессиональной компетентности.

Проведенное исследование представляет собой актуальную задачу, обусловленную необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов, способных эффективно взаимодействовать в условиях современного рынка труда. Развитие коммуникативных умений включает в себя не только умение ясно и четко выражать свои мысли, но и способность к эмпатии, управлению конфликтами и эффективному сотрудничеству.

Вопросы понимания понятия гибких навыков коммуникации и их развития рассматривались в работах как отечественных (Г. М. Андреева [1], Х. А. Шайхутдинова [2], Д. С. Ермаков [3], А. П. Лобанов [4] и др.), так и зарубежных специалистов (Е. Райнсбери [5], Г. Келли [6], Т. Ньюком [7] и др.).

Цель исследования – выявление основных коммуникативных проблем учащихся и разработка программы для развития гибких навыков коммуникации у будущих специалистов в области туризма и гостеприимства. Полученные результаты позволят оптимизировать процесс обучения и подготовки специалистов, что будет способствовать повышению их профессиональной конкурентоспособности и качества предоставляемых ими услуг.

Пилотажное исследование проводилось на базе Института менеджмента спорта и туризма УО «Белорусский государственный университет физической культуры» (далее – ИМСиТ) и филиала «Индустриально-педагогический колледж» УО «Республиканский институт профессионального образования» (далее – ИПК). В ходе исследования были опрошены 72 студента ИМСиТ и 43 учащихся ИПК.

Для оценки уровня коммуникативных навыков были применены следующие методики: КОС-2 (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов), методика «Способности к самоуправлению в общении» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) [8], методика «Оценка уровня общительности» (В. Ф. Ряховский) [9], тест социального интеллекта Дж. Гилфорда (адаптация Е. С. Михайлова) [10] и тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина [11].

В ранее опубликованных нами материалах были выявлены основные проблемы развития гибких навыков коммуникации у будущих специалистов в сфере туризма и гостеприимства:

1. Низкий уровень коммуникативных способностей: 47 % первокурсников ИМСиТ, 52 % выпускников ИМСиТ и 51 % учащихся ИПК демонстрируют недостаточный уровень коммуникативных навыков.

2. Несоответствующий уровень общительности: 40 % первокурсников, 57 % выпускников ИМСиТ и 49 % учащихся ИПК проявляют чрезмерную активность в общении, что может негативно влиять на профессиональные взаимодействия [12, с. 65].

3. Средний уровень самоуправления в общении: 93 % первокурсников ИМСиТ, 76 % выпускников ИМСиТ и 83 % учащихся ИПК имеют средний уровень самоуправления в общении, что недостаточно для эффективного ведения деловой коммуникации. При этом анализ коэффициентов корреляции Спирмена между уровнем коммуникации и уровнем самоуправления в общении показал, что у учащихся ИПК зарегистрирован более высокий коэффициент корреляции (0,599), чем у студентов ИМСиТ (0,429), что свидетельствует о более тесной связи между этими двумя переменными у учащихся ИПК. Вероятно, это объясняется их молодым возрастом, так как учащиеся ИПК в среднем моложе (17,1 лет), чем студенты ИМСиТ (20,65 лет). Именно поэтому для дальнейшей коррекции гибких навыков коммуникации мы выбрали учащихся ИПК [13, с. 186].

4. Низкий уровень социального интеллекта: у 51 % учащихся ИПК уровень фактора познания преобразований поведения ниже среднего, что ограничивает их способность адаптироваться к различным социальным контекстам [14, с. 128].

5. Недостаточный уровень эмоционального интеллекта:

- 51 % учащихся ИПК имеют низкий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта, что затрудняет осознание и управление своими эмоциями;

- 42 % учащихся демонстрируют низкий уровень управления эмоциями, что проявляется в недостаточной осознанности и контроле негативных эмоций.

Таким образом, гибкие навыки коммуникации, включающие эмоциональный и социальный интеллект, саморегуляцию в общении, играют ключевую роль в формировании успешной профессиональной карьеры в сфере туризма и гостеприимства. Тем не менее наше исследование показало, что учащиеся профильных учебных заведений демонстрируют недостаточный уровень развития этих навыков, что может негативно сказываться на их профессиональной деятельности и снижать качество предоставляемых услуг.

Именно по этой причине на основе приведенных выше данных была разработана комплексная 12-недельная программа, направленная на развитие гибких коммуникативных навыков, социального и эмоционального интеллекта, а также самоуправления в общении для будущих специалистов в сфере туризма и гостеприимства (таблица).

Апробация программы проходила на базе ИПК. Объем выборки – 85 учащихся (42 человека – контрольная группа, 43 человека – исследуемая группа). Контрольная группа учащихся занималась по типовой программе, а с исследуемой группой проводились дополнительные занятия согласно разработанной программе.

После завершения программы были проведены анализ и оценка эффективности формирования гибких навыков коммуникации у будущих специалистов в сфере туризма и гостеприимства. Для выявления изменений в гибких навыках коммуникации были применены КОС-2 и методика «Способности к самоуправлению в общении». Для выявления статистической значимости различий двух выборок был использован критерий Стьюдента, направленный на оценку различий величин средних значений двух выборок, распределенных по нормальному закону.

Таблица

Программа формирования гибких навыков коммуникации будущих специалистов в сфере туризма и гостеприимства

Неделя	Содержание занятия	Формируемые качества
Неделя 1: Введение в коммуникацию. Основы эффективного общения	Введение в основные принципы коммуникации: активное слушание, ясное выражение мыслей, умение задавать вопросы. Упражнение «Активное слушание». Ролевая игра «Ясное выражение мыслей»	Формируются навыки активного слушания, включая умение поддерживать зрительный контакт, подтверждать понимание и повторять мысли собеседника
Неделя 2: Невербальная коммуникация	Обучение участников распознавать невербальные сигналы: жесты, мимику, тон голоса. Упражнение «Мимика и эмоции». Упражнение «Зеркальные движения»	Помогает участникам осознать важность синхронизации невербальных сигналов
Неделя 3: Развитие эмпатии	Практика активного слушания и эмпатического реагирования на чужие эмоции и переживания. Упражнение «Поддержка и понимание». Ролевая игра «В чужих ботинках»	Формируются навыки эмпатии, включая умение понимать чувства других, и активного слушания
Неделя 4: Управление конфликтами. Техники разрешения конфликтов	Подробное рассмотрение различных методов разрешения конфликтов, включая компромисс, сотрудничество, избегание, адаптацию и соперничество. Ролевая игра «Медиатор». Упражнение «Конфликтные ситуации»	Формируются навыки разрешения конфликтов с использованием различных методов
Неделя 5: Развитие социального интеллекта. Изучение ключевых аспектов социального взаимодействия	Детальное изучение понятия социального интеллекта и его роли в межличностных отношениях и коммуникации. Задание «Анализ социальных сценариев». Упражнение «Совместное решение проблемы»	Развиваются компоненты социального интеллекта, такие как эмпатия, управление эмоциями и способность к сотрудничеству
Неделя 6: Работа в команде	Упражнение на сотрудничество. Задание «Задача с ресурсами». Упражнение «Разработка проекта»	Развиваются навыки сотрудничества, эффективного слушания, взаимопонимания и уважения к точкам зрения других
Неделя 7: Развитие самоуправления	Понимание эмоций, обучение участников распознаванию и пониманию своих эмоций. Упражнение «Эмоциональный дневник». Упражнение «Маска эмоций». Упражнение на самоуправление: 1. Дыхательные практики. 2. Медитация на осознанность	Развиваются навыки распознавания и понимания собственных эмоций, а также техники регуляции и управления стрессом
Неделя 8: Развитие эмоционального интеллекта. Эмпатия и социальная компетентность	Развитие эмпатии: 1. Упражнение «Живая книга». 2. Упражнение «Слушатель-активист». Социальная компетентность: 1. Упражнение «Роль в обществе». 2. Упражнение «Совместное решение проблемы»	Формируются социальные компетенции, способствующие сотрудничеству, коммуникации и адаптации к различным социальным контекстам
Неделя 9: Практика и закрепление. Применение навыков в реальной жизни	Реальные сценарии: 1. Ролевая игра. 2. Обратная связь и анализ. Дальнейшее развитие: 1. План действий. 2. Ресурсы для самостоятельной работы	Навыки управления эмоциями, аналитическое мышление и способность к рефлексии
Неделя 10: Практика управления коммуникацией. Развитие навыков общения	Ролевые игры: 1. Упражнение «Деловая встреча». 2. Упражнение «Конфликтное разрешение». Активное слушание: 1. Упражнение «Парное обсуждение»	Улучшение навыков общения и внимательного и эффективного слушания
Неделя 11: Применение навыков в реальной жизни. Решение реальных проблем	Работа с ситуациями из жизни: 1. Упражнение «Анализ реальных ситуаций». 2. Упражнение «Ролевые игры в реальном времени»	Планирование и стратегическое мышление
Неделя 12: Завершение курса и оценка достижений. Подведение итогов и планирование дальнейших шагов	Обзор достижений: 1. Упражнение «Анализ прогресса». 2. Упражнение «План действий»	Формируются навыки самонализа и планирования

Одним из главных достоинств критерия является широта его применения, так как он может быть использован для сопоставления средних у связанных и несвязанных выборок, причем выборки могут быть не равны по величине.

По результатам статистической обработки данных были установлены улучшения коммуникативных навыков учащихся по сравнению с контрольной группой:

- увеличение среднего балла теста на уровень коммуникации на 32,7 %. Различие показателей контрольной и исследуемой групп является статистически значимым, что подтверждается полученным значением эмпирического показателя ($t = 3,1$, при $t_{кр} = 1,99$, $p \leq 0,05$);

- улучшение на 17,4 % среднего балла самоуправления в общении. Этот прирост также является статистически значимым, что подтверж-

дается полученным значением эмпирического показателя ($t = 4,1$, при $t_{кр} = 1,99$, $p \leq 0,05$), находящимся в области значимости.

Таким образом, в ходе научного исследования были выявлены значительные проблемы в коммуникативных, социальных и эмоциональных навыках среди студентов ИМСиТ и ИПК, что потенциально негативно скажется на их будущей профессиональной деятельности в сфере туризма и гостеприимства. На основе исследования разработана программа, направленная на устранение этих недостатков через систематическое развитие гибких коммуникативных навыков, социального и эмоционального интеллекта, а также самоуправления в общении. Полученные результаты подтверждают эффективность программы и необходимость ее внедрения для повышения качества подготовки будущих специалистов в данной области.

Список использованных источников

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева – М.: Аспект Пресс, – 2006. – 384 с.

2. Шайхутдинова, Х. А. Формирование soft skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности / Х. А. Шайхутдинова // Поволж. пед. вестн. – 2020. – Т. 8, № 2 (27). – С. 101.

3. Ермаков, Д. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков / Д. Ермаков // Образоват. политика. – 2020. – № 1 (81). – С. 104–112.

4. Лобанов, А. П. Soft-skills для цифрового поколения: учеб.-метод. пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2021. – 152 с.

5. Rainsbury, E. Ranking Workplace Competencies: Student and Graduate Perceptions / E. Rainsbury // Asia-Pacific Journal of Cooperative Education. – 2018. – № 3 (2). – P. 8–18.

6. Kelley, H. H. Interpersonal Relations: A Theory of Interdependence / H. H. Kelley, J. W. Thibaut. – N.Y.: Wiley, 1978. – 341 p.

7. Ньюком, Т. М. Социально-психологическая теория: интеграция индивидуального и социального подходов / Т. М. Ньюком. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 16–31.

8. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии. 2002. – 490 с.

9. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: практ. пособие / Е. И. Рогов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 412 с.

10. Михайлова, Е. С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфор-

да и М. Салливена: Руководство по использованию / Е. С. Михайлова. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1996. – 56 с.

11. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИ / Д. В. Люсин // Психол. диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.

12. Михеева, Е. А. Роль социального интеллекта в развитии гибких навыков коммуникации у студентов в сфере туризма и гостеприимства / Е. А. Михеева // Взаимодействие науки и общества в контексте междисциплинарных исследований: сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф., Воронеж, 3 мая 2024 г. – Стерлитамак: О-во с огранич. ответственностью «Агентство международных исследований», 2024. – С. 63–66.

13. Михеева, Е. А. Самоуправление в общении: ключевой фактор повышения уровня коммуникации среди студентов, обучающихся по направлению «Туризм и гостеприимство» / Е. А. Михеева // Формирование культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни студенческой молодежи: материалы III Междунар. науч.-практ. заочн. конф., Минск, 21–22 марта 2024 г. / БГУ, фак. социокультур. коммуникаций, каф. экологии человека; редкол.: И. В. Пантюк (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2024. – 402 с.

14. Михеева, Е. А. Роль фактора познания преобразований поведения в формировании гибких навыков коммуникации у будущих специалистов сферы туризма и гостеприимства / Е. А. Михеева // Профессиональные компетенции в современной психологии и педагогике: сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф., Ижевск, 4 мая 2024 г. – Уфа: Аэтерна, 2024. – С. 127–129.

Личностные предикторы развития автономии курсантов военного факультета

Ю. Ф. Липовка,

старший преподаватель кафедры «Организация финансовой деятельности войск»,
Белорусский национальный технический университет

В статье приводятся результаты исследования взаимосвязи автономии с другими личностными характеристиками курсантов военного факультета, содержится информация о возможной детерминации уровня развития автономии с уровнем развития определенных личностных качеств на младших и старших курсах обучения.

Ключевые слова: автономия; самодетерминация; самостоятельность.

The article presents the results of a study of the relationship of autonomy with other personal characteristics of cadets of the military faculty. The author provides information on the possible determination of the level of autonomy development by the level of development of certain personal qualities in junior and senior years of study.

Keywords: autonomy; self-determination; independence.

Развитие представлений о понятии «автономия» имеет философские истоки, в рамках которых искомое понятие раскрывается как свобода выбора, воли, управления собой [1; 2]. К настоящему моменту психологическая литература предлагает широкий диапазон взглядов на употребление понятия в разных отраслях психологии: как способность и потребность личности; как ориентация личности на независимость; как степень межличностной зависимости; как стадия отделения и индивидуализации от воспитателей; как способность регулировать когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы взаимодействия с окружающим миром [3].

В исследованиях, связанных с изучением психолого-педагогической детерминации развития автономии в образовательном процессе, имеются представления об автономии как об «интегративном качестве личности, проявляющемся в самостоятельном планировании и реализации задуманного, в самоконтроле своих решений, в самоуправлении и саморегуляции

своей активности для достижения поставленных перед собой целей, непротиворечащих общечеловеческим ценностям и характеризующихся осмысленностью» [2, с. 33]. Автономность как интегративная качественная характеристика личности может отождествляться с «эффективной самостоятельностью» и отражать «высокую степень сформированности системы осознанной регуляции» [4]. Развитие перечисленных качеств является важным компонентом подготовки квалифицированных военных специалистов, содержание профессиональной деятельности которых требует наличия развитых способностей к систематическому планированию, критической оценки собственных действий, их адекватной корректировки, выраженного умения сосредоточиться и довести порученную работу до конца. Вышеизложенные обстоятельства, а также значение автономии как предиктора субъективного психологического благополучия и успешной профессиональной реализации [1; 2; 5; 6] определяют исследовательский интерес к изучению особен-

ностей развития данного личностного качества в условиях военного образования.

Для проведения эмпирического исследования взаимосвязи автономии с другими личностными характеристиками курсантов военного факультета был подобран психодиагностический инструментарий, отвечающий предмету исследования:

- опросник «автономности-зависимости» для юношеского возраста и взрослых (автор: Г. С. Прыгин) [5];
- тест эмоционального интеллекта (МЭИ) (автор: М. Манойлова) [4];
- тест смысложизненных ориентаций (авторы: Дж. Крамбо, Л. Махолик; адаптация: Д. А. Леонтьев) [7];
- шкала тревоги (автор: Ч. Спилбергер; адаптация: Ю. Л. Ханин) [8];
- опросник волевого самоконтроля (ВСК) (авторы: А. Г. Зверков и Е. В. Эйдман) [9];
- опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-2) (авторы: В. В. Сиянский, Б. А. Федоришин) [10];
- опросник «Диагностика иррациональных установок» (автор: Х. Кассинове; адаптация: А. Каменюкин, Д. Ковпак) [11];
- тест на стрессоустойчивость (автор: Ю. В. Щербатых) [12].

В исследовании приняли участие 232 курсанта военно-технического факультета БНТУ в возрасте от 17 до 23 лет. В части формального соответствия диапазону допустимых значений предлагаемых методик 225 анкет (96,98 %) оказались валидными. В выборке отмечены следующие пропорции респондентов: 79,56 % (179 курсантов) технического профиля, 20,44 % (46 курсантов) гуманитарного профиля; 96,89 % (218 курсантов) мужского пола; 3,11 % (7 курсантов) женского пола; 88,44 % (199 курсантов) рядового состава, 11,56 % (26 человек) из числа младших командиров. Данные соотношения соответствуют пропорциям генеральной совокупности.

В рамках исследования рассмотрена взаимосвязь уровня развития автономии и других личностных характеристик курсантов военного-технического факультета БНТУ на старших и младших курсах с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (результаты представлены на рис. 1).

Анализ приведенных данных показывает наличие статистически значимой взаимосвязи между автономностью, характеризующей уровень развития автономии, и показателями, характеризующими уровень *развития эмоционального интеллекта* (далее – ЭИ) *по методике*

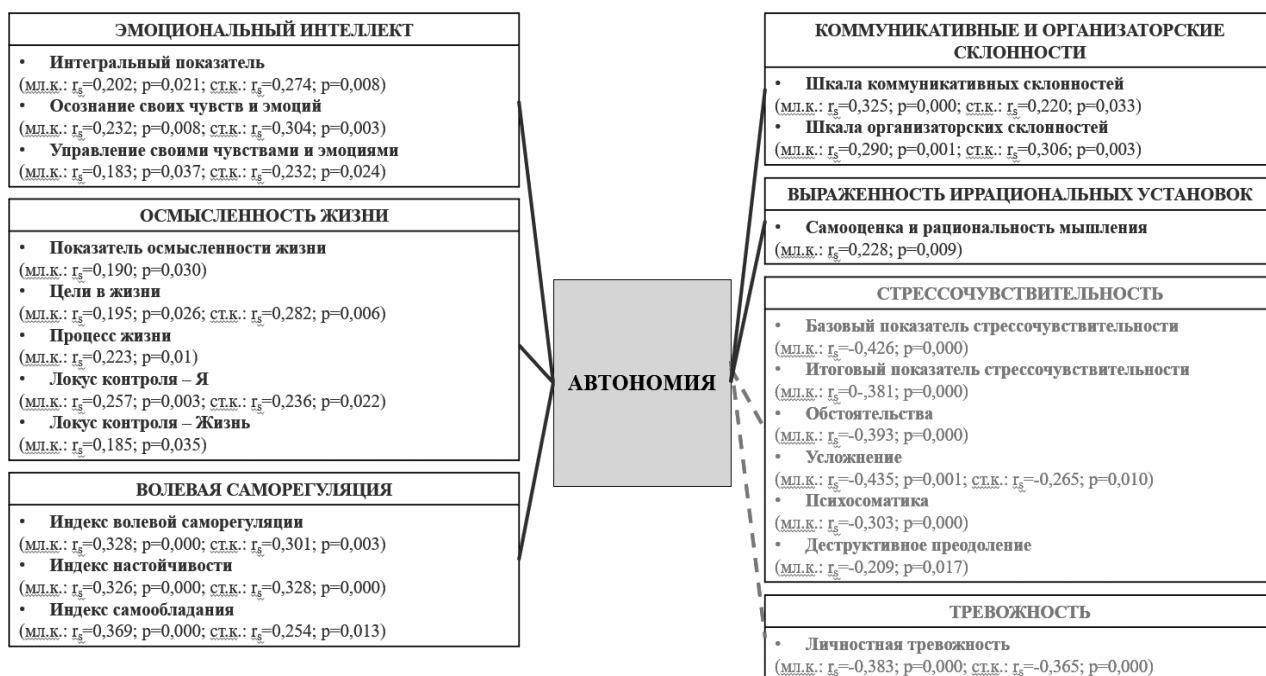


Рис. 1. Статистика корреляции Спирмена уровня развития автономии и других личностных характеристик курсантов военного-технического факультета БНТУ на младших и старших курсах

М. Манойловой, на младших и старших курсах: с показателем «Интегральный показатель ЭИ» (на младших курсах: $r_s = 0,202$; $p = 0,021$; на старших курсах: $r_s = 0,274$; $p = 0,008$), с показателем «Осознание своих чувств и эмоций» (на младших курсах: $r_s = 0,232$; $p = 0,008$; на старших курсах: $r_s = 0,304$; $p = 0,003$), с показателем «Управление своими чувствами и эмоциями» (на младших курсах: $r_s = 0,183$; $p = 0,037$; на старших курсах: $r_s = 0,232$; $p = 0,024$). Данные результаты показывают, что более высокий уровень развития автономии связан с преимущественно равномерным развитием всех элементов эмоционального интеллекта, с развитым эмоциональным самосознанием и адекватной осведомленностью об эмоциональных качествах, психологических характеристиках и их роли в учебно-профессиональной деятельности, с развитой способностью к рефлексии и гибкостью эмоциональной сферы, с осознанием и пониманием собственных чувств и эмоций.

Результаты исследования отражают наличие статистически значимой взаимосвязи между автономностью и показателями, оценивающими «источники» смысла жизни по методике «Тест смысло-жизненных ориентаций» (авторы: Дж. Крамбо, Л. Махолик, адаптация: Д. А. Леонтьев): с показателем «Цели жизни» (на младших курсах: $r_s = 0,195$; $p = 0,026$; на старших курсах: $r_s = 0,282$; $p = 0,006$), с показателем «Локус контроля – Я» (на младших курсах: $r_s = 0,257$; $p = 0,003$; на старших курсах: $r_s = 0,236$; $p = 0,022$). Данные результаты свидетельствуют, что более высокий уровень развития автономии связан с наличием в жизни целей в будущем, с осмысленностью и временной перспективой жизненных устремлений, с представлением о себе как о сильной личности, способной к свободному выбору в соответствии с жизненными целями и субъективным представлением о ее смысле. Кроме того, на младших курсах отмечается статистически значимая взаимосвязь автономии и показателей «Показатель осмысленности жизни» ($r_s = 0,190$; $p = 0,03$), «Процесс жизни» ($r_s = 0,223$; $p = 0,01$), «Локус контроля – Жизнь» ($r_s = 0,185$; $p = 0,035$). Рассчитанные значения корреляции показывают, что более высокий уровень развития автономии на младших курсах взаимосвязан с общим уровнем осмысленности жизни, с субъективной оценкой процесса жизни,

с убежденностью в праве человека контролировать свою жизнь и воплощать в реальность принимаемые решения.

Анализ приведенных данных показывает наличие статистически значимой взаимосвязи между автономностью и показателями, характеризующими уровень развития волевой саморегуляции по методике «Опросник волевого самоконтроля» (авторы: А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман) на младших и старших курсах: с показателем «Индекс волевой саморегуляции» (на младших курсах: $r_s = 0,328$; $p = 0,000$; на старших курсах: $r_s = 0,301$; $p = 0,003$), с показателем «Индекс настойчивости» (на младших курсах: $r_s = 0,326$; $p = 0,000$; на старших курсах: $r_s = 0,328$; $p = 0,000$), с показателем «Индекс самообладания» (на младших курсах: $r_s = 0,369$; $p = 0,000$; на старших курсах: $r_s = 0,254$; $p = 0,013$). Данные результаты показывают, что более высокий уровень развития автономии взаимосвязан с эмоциональной зрелостью и самостоятельностью, со способностью к рефлексии личных мотивов и контролю своих поступков, с выраженной социально-позитивной направленностью, с активным стремлением к выполнению намеченных планов и уважением социальных норм, с высоким уровнем самообладания, внутренним спокойствием, уверенностью, готовностью к восприятию нового.

Результаты исследования отражают наличие статистически значимой взаимосвязи между автономностью и показателями, оценивающими коммуникативные и организаторские склонности по методике «Коммуникативные и организаторские склонности КОС-2» (авторы: В. В. Синявский, Б. А. Федоришин) на младших и старших курсах: с показателем «Шкала коммуникативных склонностей» (на младших курсах: $r_s = 0,325$; $p = 0,000$; на старших курсах: $r_s = 0,220$; $p = 0,033$), с показателем «Шкала организаторских склонностей» (на младших курсах: $r_s = 0,290$; $p = 0,001$; на старших курсах: $r_s = 0,306$; $p = 0,003$). Данные результаты свидетельствуют, что более высокий уровень развития автономии взаимосвязан с умением устанавливать деловые и товарищеские контакты, способностью организовывать групповую деятельность, умением влиять на людей, стремлением проявлять инициативу, способностью быстро ориентироваться и принимать решения в создавшейся сложной ситуации, настойчивостью в деятельности.

Анализ приведенных данных показывает наличие статистически значимой взаимосвязи между автономностью и показателем «Оценочная установка» по методике «Диагностика иррациональных установок» (автор: Х. Кассинове, адаптация: А. Каменюкин, Д. Ковпак) на младших ($r_s = 0,271$; $p = 0,002$) и старших ($r_s = 0,256$; $p = 0,013$) курсах. Данные результаты показывают, что более высокий уровень развития автономии связан со способностью адекватно оценивать отдельные черты и поступки людей, а не личность в целом. Кроме того, на младших курсах отмечается статистически значимая взаимосвязь автономии и показателей «Самооценка и рациональность мышления» ($r_s = 0,228$; $p = 0,009$), «Фрустрационная толерантность» ($r_s = 0,393$; $p = 0,000$). Рассчитанные значения корреляции показывают, что более высокий уровень развития автономии на младших курсах также взаимосвязан с более высоким уровнем рациональности мышления и переносимости различных фрустраций.

Анализ приведенных данных показывает наличие обратного характера взаимосвязи между автономностью и отдельными личностными характеристиками. К числу таковых относится показатель «Личностная тревожность» по методике «Шкала тревоги» (автор: Ч. Спилберг, адаптация: Ю. Л. Ханин), в том числе позволяющей оценить уровень тревожности как устойчивой характеристики человека, на младших ($r_s = -0,383$; $p = 0,000$) и старших ($r_s = -0,365$; $p = 0,000$) курсах. Данные результаты показывают, что более высокий уровень развития автономии взаимосвязан с адекватной реакцией на субъективно опасные стимулы для самооценки и самоуважения индивида, определяющей и умеренный уровень риска невротических конфликтов, эмоциональных срывов, психосоматических заболеваний.

Обратный характер взаимосвязи с автономностью отмечается и при анализе эмпирических данных по методике «Тест на стрессоустойчивость» (автор: Ю. В. Щербатых), оценивающей уровень стрессочувствительности. Данная связь имеет статистическую значимость по показателю «Усложнение» на младших ($r_s = -0,435$; $p = 0,000$) и старших ($r_s = -0,265$; $p = 0,010$) курсах, что указывает на то, что респондентам с более высоким уровнем автономии не свойственно усложнять обстоятельства жизнедеятельности. Кроме того, на младших курсах отмечается статистически

значимая взаимосвязь автономии и показателей «Базовый показатель стрессочувствительности» ($r_s = -0,426$; $p = 0,000$), «Итоговый показатель стрессочувствительности» ($r_s = -0,381$; $p = 0,000$), «Обстоятельства» ($r_s = -0,393$; $p = 0,000$), «Психосоматика» ($r_s = -0,303$; $p = 0,000$), «Деструктивное преодоление» ($r_s = -0,209$; $p = 0,017$). Рассчитанные значения корреляции показывают, что для респондентов с более высоким уровнем развития автономии характерны более высокий уровень стрессоустойчивости в целом, более сдержанная психоэмоциональная реакция на обстоятельства, на которые субъект не может повлиять, они в меньшей степени подвластны деструктивным формам преодоления стрессовых ситуаций и менее предрасположены к психосоматическим заболеваниям.

Представленные выше данные о наличии статистически значимых взаимосвязей определяют целесообразность оценки роли соответствующих личностных характеристик в качестве факторов развития автономии курсантов военно-технического факультета БНТУ с использованием инструментария ROC-анализа (результаты соответствующих расчетов приводятся на рис. 2).

Оценка значений асимптотической значимости ($p < 0,05$) и площади под кривой ($S > 0,6$) указывает на статистически значимую роль в качестве факторов, способствующих развитию автономии курсантов на младших и старших курсах, следующих показателей: развития эмоционального интеллекта («Интегральный показатель эмоционального интеллекта», «Осознание своих чувств и эмоций», «Управление своими чувствами и эмоциями»); осмысленности жизни («Показатель осмысленности жизни», «Цели в жизни», «Локус контроля – Я»); волевой саморегуляции («Индекс волевой саморегуляции», «Индекс настойчивости», «Индекс самообладания»); коммуникативных и организаторских склонностей («Шкала коммуникативных склонностей», «Шкала организаторских склонностей»); умеренной выраженности иррациональных психологических установок («Оценочная установка», «Фрустрационная толерантность»). Кроме того, статистически значимую роль в развитии автономии курсантов на младших курсах могут играть следующие показатели осмысленности жизни: «Процесс жизни», «Результативность жизни»,

«Локус контроля – Жизнь». К старшим курсам обретае статистическую значимость возможное значение в качестве детерминанты развития автономии такой показатель развития эмоционального интеллекта, как «Управление чувствами и эмоциями других людей».

К факторам, которые могут препятствовать развитию автономии курсантов на младших и старших курсах, по результатам проведенного ROC-анализа могут быть отнесены следующие: показатель «Личностная тревожность», показатели стрессочувствительности («Базовый показатель стрессочувствительности», «Усложнение»). К факторам, которые могут препятствовать развитию автономии курсантов на младших курсах, по результатам проведенного ROC-анализа могут быть отнесены такие показатели стрессочувствительности, как «Итоговый показатель стрессочувствительности», «Обстоятельства», «Психосоматика». К старшим курсам обретае статистически значимую роль в качестве фактора, препятствующего развитию автономии, склонность к деструктивному преодолению стрессовых ситуаций (показатель «Деструктивное преодоление»).

Вышеприведенные результаты подтверждают данные научных исследований о детерминации развития автономии такими факторами, как эмоциональный интеллект, осмысленность жизни, способность к волевой саморегуляции, о негативном влиянии высокого уровня личностной тревожности. Также установлено значение в качестве предикторов развития автономии таких личностных характеристик, как уровень коммуникативных и организаторских склонностей, умеренная выраженность иррациональных установок, выявлено негативное влияние высокой стрессочувствительности. Результаты исследования личностных характеристик в качестве предикторов развития автономии курсантов военного факультета могут указывать на направления дальнейших научных исследований по проблеме развития соответствующего качества, развития систем психодиагностики и профессиональной ориентации потенциальных абитуриентов, психологического сопровождения обучающихся, дополнения содержания учебных дисциплин социально-гуманитарного блока, организации повседневной жизнедеятельности курсантов военно-технического факультета БНТУ.



Рис. 2. Статистические данные ROC-анализа личностных характеристик в качестве предикторов развития автономии курсантов военно-технического факультета БНТУ на младших и старших курсах

Примечания:

1. В скобках указаны значения площади («S») и асимптотической значимости («p») для младших («мл. к.») и старших курсов («ст. к.»).
2. Для показателей, выделенных курсивом, статистические данные рассчитаны по значению переменной состояния («автономность») = 0, по остальным = 1.

Список использованных источников

1. Держачева, О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. Е. Держачева; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Минск, 2005. – 20 с.
2. Доронцова, О. А. Психолого-педагогические детерминанты развития автономии подростков в образовательном процессе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. А. Доронцова; Смолен. гос. ун-т. – Смоленск, 2019.
3. Мельникова, В. Б. Автономия личности: обзор зарубежных подходов к проблематике [Электронный ресурс] / В. Б. Мельникова // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 37. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>. – Дата доступа: 26.01.2021.
4. Манойлова, М. Методика диагностики эмоционального интеллекта / М. Манойлова // Акмеология-2006. Методологические и методические проблемы. – СПб.: С.-Петербург. Акмеол. Акад., 2006. – Вып. 11.
5. Прыгин, Г. С. Психология самостоятельности: монография / Г. С. Прыгин. – Набережные Челны: Ин-т упр., 2009. – 408 с.
6. Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
7. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992.
8. Карелин, А. А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. – М.: Эксмо, 2005.
9. Пашукова, Т. И. Психологические исследования / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М.: ИПП, 1996.
10. Райгородский, Д. Я. Психодиагностика персонала / Д. Я. Райгородский. – М.: Бахрах-М, 2007.
11. Каменюкин, А. Г. Антистресс-тренинг / А. Г. Каменюкин, Д. В. Ковпак. – СПб.: Питер, 2008. – С. 201–205.
12. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2012.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 21.06.2024.

ГУО «Рэспубліканскі інстытут вышэй школы»
 Рэдакцыйна-выдавецкі цэнтр прапанаваў



М. В. Петрович

УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ

Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по специальностям «Менеджмент», «Экономика и управление», «Бизнес-администрирование»

В учебном пособии содержатся ключевые положения науки и практики управления персоналом в современных условиях. Рассмотрены сущность человеческого фактора в трудовой деятельности, механизмы привлечения персонала, мотивации и управления деловой карьерой. Показаны особенности инструментального воздействия на персонал, технологии позитивного и деструктивного влияния на трудовое поведение людей. Представлены вопросы капитализации ресурсов персонала, инвестиций в компетенции и здоровье, особенности моделей инновационного поведения.

Адресовано студентам и другим категориям обучающихся, преподавателям и практическому менеджменту.

ISBN 978-985-586-793-8

Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте www.nihe.bsu.by.
 Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 126, тел./факс 219 06 63.

Конструируя историческую память: мемориальные законы и «войны памяти» в Европейском союзе (на примере Второй мировой и Великой Отечественной войн)

А. Г. Цымбал,

кандидат исторических наук, доцент,

Минский государственный лингвистический университет

Исследование посвящено анализу «войн памяти» в Европейском союзе и роли мемориальных законов в этих конфликтах. В частности, рассматриваются примеры законодательных инициатив в Польше, Германии, Франции и других странах ЕС. В работе подробно анализируются последствия мемориальных законов для международных отношений и внутренней политики. Приведены конкретные примеры мемориальных законов и конфликтов относительно исторических интерпретаций истории Второй мировой войны, рассмотрены юридические аспекты и международные дебаты.

Ключевые слова: войны памяти; мемориальные законы; историческая память; Европейский союз; репарации; Холокост; международные отношения; Польша; Германия.

The study is devoted to the analysis of the «memory wars» in the European Union and the role of memory laws in these conflicts. In particular, examples of legislative initiatives in Poland, Germany, France and other EU countries are considered. The paper analyzes in detail the consequences of memorial laws for international relations and domestic policy. Specific examples of memorial laws and conflicts regarding historical interpretations of the history of the Second World War are given, legal aspects and international debates are considered.

Keywords: memory wars; memory laws; historical memory; European Union; reparations; Holocaust; international relations; Poland; Germany.

Историческая память играет ключевую роль в формировании национальной идентичности и социально-политических структур. Мемориальные законы, которые регулируют способы увековечения исторических событий, оказывают значительное влияние на общественные настроения и политические процессы. В последние десятилетия в странах Европейского союза (ЕС) наблюдается усиление интереса к вопросам исторической памяти, особенно в контексте Второй мировой и Великой Отечественной войн.

Эти события являются важными элементами исторического наследия и национальной памяти многих европейских стран.

Историческая память не является статичной, она подвержена изменениям и переосмыслению под влиянием различных политических и социальных факторов. В Европе «войны памяти» стали частью этого процесса, отражая глубокие разногласия по поводу интерпретации исторических событий и их значимости для современности.

Целью настоящего исследования является анализ механизмов формирования исторической памяти через мемориальные законы в странах ЕС и исследование феномена «войн памяти» в контексте интерпретаций истории Великой Отечественной и Второй мировой войн. Для достижения этой цели будут изучены законодательные акты, направленные на регулирование мемориальной политики в странах ЕС, а также проанализированы общественные и политические реакции на мемориальные инициативы, изучены примеры «войн памяти» и их влияние на международные отношения.

Исследование исторической памяти представляет собой междисциплинарное направление, охватывающее историю, социологию, философию, политологию и культурологию. Теоретические основы изучения исторической памяти включают в себя различные концепции и подходы, направленные на понимание того, как общества конструируют и интерпретируют свое прошлое. Историческая память определяется как коллективное представление о прошлом, которое формируется и поддерживается через различные социальные практики, такие как образование, культура, политика и медиа. Согласно П. Нора, историческая память включает в себя как официальные, так и неофициальные формы воспоминаний, которые отражают и одновременно формируют коллективную идентичность.

Исследования коллективной памяти сосредоточены на изучении того, как группы и сообщества помнят и интерпретируют свое прошлое. М. Хальбвакс, один из основоположников концепции коллективной памяти, утверждал, что память всегда социальна по своей природе и зависит от социальных рамок, в которых она существует. Коллективная память формируется через взаимодействие индивидов внутри социальных групп, которые создают и поддерживают общие воспоминания через ритуалы, праздники, памятники и другие формы коллективной деятельности.

Политика памяти относится к официальным и неофициальным способам использования истории для достижения определенных политических целей. Исследователи отмечают, что государства и политические акторы часто используют историческую память для леги-

тимизации своей власти, создания национальной идентичности и мобилизации населения [1, р. 7–8]. Важным аспектом политики памяти является борьба за интерпретацию исторических событий, что может привести к «войнам памяти» – конфликтам вокруг различных версий истории.

Историография проблемы «войн памяти» и мемориальных законов в Европе достаточно разнообразна, охватывает различные аспекты исторической памяти, международных отношений и правовых споров. Одной из ключевых работ является монография Н. Копосова «Memory Laws, Memory Wars: The Politics of the Past in Europe and Russia», которая подробно анализирует использование мемориальных законов в политике памяти и их последствия для стран Европы и России. Н. Копосов рассматривает кейсы Польши, Германии, Франции и других стран, показывая, как законодательные инициативы могут формировать искаженные версии истории и использоваться в политических целях [2, р. 311–321].

Другая важная коллективная работа – «Memory Laws and Memory Wars in Poland, Russia and Ukraine», где исследуются конфликты памяти между Польшей, Россией и Украиной. Авторы анализируют, как мемориальные законы используются для укрепления национальной идентичности и политической легитимности, а также как эти законы влияют на международные отношения и внутреннюю политику [3, р. 95–117].

Французская литература по теме мемориальных законов представлена исследованием М. Хо Фоуи Санг «Legislation, Memory and History: When the French Legislature Deals with the Past» (2009), в котором подробно рассматриваются Законы Гейссо и Таубира, а также их влияние на историческую память и академическую свободу во Франции [4, р. 95–110].

Исследования мемориальных законов и их влияния на международные отношения и внутреннюю политику в Восточной Европе также представлены в работах П. Саганека. В статье «The choice of paradigm in the discussion about the right of Poland to obtain WWII reparations» автор рассматривает юридические аспекты и международные правовые дебаты вокруг польских требований о компенсации от Германии [5, р. 39–54].

Современная историография по теме «войн памяти» и мемориальных законов в Европе предоставляет всесторонний анализ использования этих законов в политике памяти, их юридических аспектов и влияния на международные и внутренние политические процессы. Эти исследования помогают понять, как законодательные инициативы могут формировать общественное мнение и национальную идентичность, а также вызывают дискуссии о пределах и возможностях правового регулирования исторической памяти.

Несмотря на значительные успехи в области исследований исторической памяти, существуют определенные методологические проблемы, связанные с изучением коллективной памяти. В частности, исследователи указывают на недостаточную проработанность понятийного аппарата и ограниченность методологических подходов. Необходимо учитывать не только представления о прошлом, но и их восприятие различными социальными группами. Это требует более тщательного анализа взаимодействия различных агентов памяти – производителей, распространителей и потребителей памяти.

Мемориальные законы представляют собой важный инструмент в борьбе за интерпретацию исторических событий и формирование национальной идентичности. Эти законы могут служить как для защиты определенных исторических нарративов, так и для подавления альтернативных точек зрения. В Европе, где память о Второй мировой войне и Холокосте играет центральную роль в коллективной идентичности, мемориальные законы стали полем острых политических и общественных дебатов.

Германия занимает особое место в истории мемориального законодательства из-за ее роли в нацистских преступлениях и Холокосте. Мемориальные законы в Германии направлены на осуждение нацистского режима, признание и компенсацию жертвам его преступлений, а также на предотвращение повторения подобных событий.

Одним из ключевых является закон о запрете отрицания Холокоста (ст. 130 Уголовного кодекса), принятый в 1994 г. Этот документ предусматривает уголовное наказание за отрицание или умаление значения Холокоста, а также за разжи-

гание расовой ненависти. В 2005 г. в закон были внесены поправки, усиливающие наказания за эти преступления. Документ направлен на предотвращение распространения неонацистских идей и антисемитизма, а также на защиту исторической правды [2, р. 60–70].

Еще одним значимым аспектом является закон о реституции и компенсациях жертвам нацистских преступлений. В 2000 г. был создан фонд «Память, ответственность и будущее», через который Германия выплатила миллиарды евро жертвам нацистских преступлений, включая граждан Польши и других стран, пострадавших от нацистского режима.

Мемориальные законы в Германии также включают меры по увековечиванию памяти жертв других нацистских преступлений, таких как преследование меньшинств, цыган и политических противников нацистов. Мемориальные инициативы в Германии подчеркивают важность признания всех групп жертв нацистского режима.

Основной закон, касающийся запрета нацистских символов и приветствий, содержится в ст. 86а Уголовного кодекса Германии. Эта статья запрещает распространение и использование символов антиконституционных организаций, включая нацистскую свастику, гитлеровское приветствие, а также другие символы и жесты, ассоциирующиеся с нацистским режимом. Нарушение этого закона карается лишением свободы на срок до трех лет или штрафом [2, р. 60–70].

Во Франции один из первых мемориальных законов был принят в 1990 г. Закон Гейссо запрещает отрицание Холокоста и других преступлений против человечности, определенных Нюрнбергским трибуналом. Этот закон стал основой для последующих мемориальных законов, касающихся признания геноцидов и других массовых преступлений [6, р. 428–430], таких как Закон Таубира 2001 г., признающий работорговлю и рабство преступлениями против человечности, и закон 2005 г., признающий геноцид армян в 1915 г. [4, р. 96–105]. Эти законы вызвали многочисленные споры, особенно среди историков и юристов, которые обеспокоены тем, что законодательное регулирование исторической памяти может использоваться для политических целей [7, р. 680].

Одним из ключевых аспектов мемориального законодательства в Италии является признание и осуждение преступлений фашистского режима. В 1993 г. был принят Закон Манчино (Mancino Law), который криминализировал разжигание расовой ненависти и отрицание Холокоста. Этот документ был направлен на борьбу с расизмом и антисемитизмом, а также на защиту исторической правды о преступлениях фашистского режима.

Другим важным этапом стало учреждение «Дня памяти» 27 января, посвященного памяти жертв Холокоста [8, р. 1–10]. В 2007 г. была принята программа по эксгумации массовых захоронений и установке памятников жертвам фашистских репрессий. Примером такого подхода является монумент в память о жертвах массового убийства в Ардеатинских пещерах в 1944 г. В 1990-х гг. значение этого памятника изменилось: он стал не только символом антифашистского сопротивления, но и местом памяти о Холокосте.

Еще один аспект итальянского мемориального законодательства касается реституции имущества и компенсаций жертвам фашистского режима. С 1944 по 1987 г. было принято более 90 законодательных актов, направленных на восстановление прав и компенсацию ущерба, нанесенного жертвам расовых законов фашистской Италии.

В Восточной Европе мемориальные законы нередко направлены на закрепление националистических нарративов. В Польше в 2018 г. был принят так называемый закон о Холокосте, запрещающий обвинения в адрес польского народа в соучастии в нацистских преступлениях. Этот закон вызвал бурную международную реакцию, включая критику со стороны Израиля и США, что привело к его пересмотру спустя несколько месяцев после принятия. Первоначально закон предусматривал уголовную ответственность за такие обвинения, но после изменений они были переведены в разряд гражданских правонарушений. Одним из ключевых аспектов мемориальных законов в контексте «войн памяти» является их использование для защиты государственных нарративов и подавления альтернативных точек зрения. Эти законы могут ограничивать свободу слова и академическую свободу. Например, в Польше исполь-

зование мемориальных законов для подавления критики в адрес польских националистических движений и их роли в Холокосте [9, р. 104–106] приводит к преследованию отдельных историков, которые поднимают темы соучастия польского населения в геноциде евреев в годы нацистской оккупации.

В последние годы в Польше также обсуждается вопрос о реституции имущества, конфискованного во время войны и Холокоста. Вступивший в силу 14 августа 2021 г. новый закон лишил бывших владельцев и их правопреемников не только возможности вернуть прежнее имущество, но и получить законную компенсацию. Оба закона базируются на идее, что нацистская Германия несет исключительную ответственность за Холокост. Последний закон был направлен на регулирование сегмента ценного рынка недвижимости Варшавы, который за последние два десятилетия пострадал от многочисленных публичных скандалов. Этот закон также стал объектом политических и общественных дискуссий, так как он отражает более широкие споры о национальной памяти и праве на компенсацию.

Вопрос о компенсации за ущерб, нанесенный Польше в годы Второй мировой войны, является одним из наиболее острых и противоречивых аспектов польско-немецких отношений. Польша, пострадавшая от нацистской оккупации, потеряла значительное количество населения и понесла огромные экономические и социальные убытки.

После окончания Второй мировой войны Польша в 1953 г. подписала соглашение с ГДР, отказавшись от дальнейших репарационных претензий к Германии. Однако это соглашение часто рассматривается как вынужденное решение под давлением Советского Союза. В связи с этим многие польские политические деятели и юристы считают, что отказ от репараций в 1953 г. не имеет юридической силы [10, р. 30–37].

Вопрос о компенсациях вновь был поднят в 2017 г., когда польский Сейм начал обсуждение возможности подачи официальных претензий к Германии. В 2022 г. польское правительство официально потребовало от Германии компенсации в размере 1,3 триллиона долларов за ущерб, нанесенный в ходе Второй мировой войны. Польская сторона утверждает, что

международные правовые нормы обязывают Германию возместить ущерб, причиненный в результате нарушения международного права, включая геноцид и военные преступления. Это утверждение основывается на принципах государственной ответственности за международно-противоправные деяния [5, р. 45–54]. Подчеркивается, что экономические и демографические последствия войны для Польши были катастрофическими и требуют компенсации. В ходе войны Польша потеряла около 6 миллионов граждан, а ее экономика была разрушена. Многие польские историки и политики утверждают, что без компенсации со стороны Германии восстановление полной справедливости невозможно.

Этот шаг вызвал резкую критику со стороны Германии, которая настаивает на том, что все вопросы, связанные с репарациями, были решены в послевоенный период и в рамках последующих международных соглашений. В частности, Германия ссылается на заключение двухсторонних соглашений с Польшей и другими странами, а также на договор об объединении Германии 1990 г., который якобы закрепил отказ от дальнейших репарационных претензий.

Германия также указывает на значительные суммы, выплаченные пострадавшим от нацистских преступлений в рамках различных компенсационных программ. Посредством фонда «Память, ответственность и будущее» Германия выплатила миллиарды евро жертвам нацистских преступлений, включая граждан Польши.

Отдельно необходимо упомянуть закон о декommунизации в Польше, известный как «Закон о запрещении пропаганды коммунистического или другого тоталитарного строя через наименование зданий, объектов и общественных сооружений», который был принят в 2016 г. Этот закон предписывает удаление символов и памятников, связанных с коммунистическим режимом, включая памятники Красной Армии. Закон также касается изменений названий улиц, площадей и других общественных мест, связанных с коммунистическим прошлым.

Сносы памятников вызвали значительные общественные и международные реакции. Например, снос памятника Красной Армии в Щецине вызвал протесты со стороны России и местных жителей, которые считали его частью историче-

ского наследия. Закон был также подвергнут критике за попытку переписать историю и стереть следы советского вклада в освобождение Польши от нацизма.

В Латвии и Эстонии также были приняты законы, направленные на удаление памятников, связанных с советским прошлым, а также запрещающие использование нацистской и коммунистической символики. В Эстонии в 2007 г. памятник советскому солдату был перенесен из центра Таллина на военное кладбище. Данное решение вызвало массовые протесты русскоязычного населения и дипломатический кризис с Россией. Российские власти обвинили Эстонию в осквернении памяти советских солдат, павших в борьбе с нацизмом.

Таким образом, в ЕС можно выделить некоторые ключевые аспекты проблематики Второй мировой и Великой Отечественной войн, нашедшие отражение в мемориальном законодательстве и демонстрирующие конфликтные интерпретации:

- запрет на отрицание Холокоста и нацистских преступлений: Германия является ярким примером этого подхода с законом, запрещающим отрицание Холокоста и использование нацистских символов. Аналогичные законы действуют во Франции и в других странах Западной Европы, что подчеркивает значимость памяти о жертвах нацистского режима и борьбу с антисемитизмом. В то же время у новых членов ЕС, в частности в Польше, под видом законов о Холокосте продвигается националистический нарратив, отрицающий соучастие местного населения в геноциде;

- националистический подход к мемориальному законодательству в политических целях некоторых стран, присоединившихся к ЕС в 2004 г., для которого характерно смещение акцентов в политике памяти с собственных преступлений в истории на борьбу с тоталитарными режимами. В частности, отрицается соучастие местного населения в Холокосте и происходит самовиктимизация с требованиями компенсации;

- признание и компенсация жертвам нацистского режима: Германия активно занимается признанием и компенсацией жертвам нацистских преступлений. Так, деятельность германского фонда «Память, ответственность и будущее»

была направлена на выплату компенсаций жертвам нацистских преступлений. Аналогичные меры принимаются в других странах для восстановления исторической справедливости и поддержки пострадавших. Однако в той же Польше законодательно ограничены возможности реституции собственности и получения компенсации.

В контексте дискуссии о мемориальном законодательстве необходимо отметить, что Беларусь, пережившая жестокие бои и оккупацию во время Великой Отечественной войны, имеет глубокие мемориальные традиции, связанные с этой трагедией. Память о жертвах войны и подвиге партизан играет важную роль в белорусской национальной идентичности. Белорусское государство стремится сохранить и увековечить память о героическом подвиге советского народа.

С целью сохранения памяти о миллионах советских граждан, которые стали жертвами в годы Великой Отечественной войны и послевоенный период, в декабре 2021 г. Парламент Республики Беларусь принял Закон «О геноциде белорусского народа» [11]. Закон признает геноцид белорусского народа, совершенный нацистскими преступниками и их пособниками в годы Великой Отечественной войны и послевоенный период до 31 декабря 1951 г. Конституционный суд Республики Беларусь подтвердил конституционность Закона, подчеркнув необходимость законодательных барьеров для защиты исторической правды и государственного суверенитета. Аналогичные цели преследует Закон «О недопущении реабилитации нацизма» от 2021 г. [12], который направлен на предотвращение попыток оправдания или героизации нацистских преступников и их пособников.

Список использованных источников

1. *Tkachenko, V.* Wars of Historical Memory: Social Objectives / V. Tkachenko, V. Yakuba // *Problems of World History*. – 2020. – № 12. – P. 7–25.

2. *Koposov, N.* Memory Laws, Memory Wars: The Politics of the Past in Europe and Russia / N. Koposov. – Cambridge: Cambridge University Press, 2020. – 321 p.

3. *Belavusau, U.* Memory Laws and Memory Wars in Poland, Russia and Ukraine / U. Belavusau, A. Gliszczynska-Grabias, M. Mälksoo // *Jahrbuch des öffentlichen Rechts*. – 2021. – № 69. – P. 95–117.

4. *Sang, M. H. F.* Legislation, Collective Memory and History: When the French Legislature Deals with the Past / M. H. F. Sang // *Oñati Journal of Emergent Socio-legal Studies*. – 2009. – № 3. – P. 95–110.

5. *Saganek, P.* The Choice of the Paradigm of Discussion on the Right of Poland to Obtain Compensation From Germany Because of the WWII Aggression and Occupation / P. Saganek // *Eastern European Journal of Transnational Relations*. – 2021. – Vol. 5, № 1. – P. 39–54

6. *Grabowski, J.* Memory Laws, Memory Wars: The Politics of the Past in Europe and Russia / J. Grabowski // *Israel Journal of Foreign Affairs*. – 2019. – Vol. 12, № 3. – P. 427–430.

7. *Cherviatsova, A.* Memory as a Battlefield: European Memorial Laws and Freedom of Speech / A. Cherviatsova //

The International Journal of Human Rights. – 2019. – Vol. 25, Issue 4. – P. 675–694.

8. *Sacerdoti, G.* Il lungo percorso dal dopoguerra a oggi (1944–2023): dal ripristino dei diritti degli ebrei vittime delle leggi razziste dell'Italia fascista al ricupero della Memoria per lottare contro il pregiudizio e l'antisemitismo / G. Sacerdoti // *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*. – 2023. – № 3. – P. 1–10.

9. *Baranowska, G.* Historical Memory in Post-communist Europe and the Rule of Law: An Introduction / G. Baranowska, L. Castellanos-Jankiewicz // *European Papers*. – 2020. – Vol. 5, № 1. – P. 95–106.

10. *Adamus, R.* Polish-German Dispute over WWII Reparations / R. Adamus // *Societas Et Iurisprudencia*. – 2023. – Vol. XI, Issue 1. – P. 21–37.

11. О геноциде белорусского народа [Электронный ресурс]: Закон Респ. Беларусь от 5 янв. 2022 г. № 146-3 // *Pravo.by*. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200146>. – Дата доступа: 17.06.2024.

12. О недопущении реабилитации нацизма [Электронный ресурс]: Закон Респ. Беларусь от 14 мая 2021 г. № 103-3 // *Pravo.by*. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200146>. – Дата доступа: 17.06.2024.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 21.06.2024.

Организационная структура и эволюция управлений штаба Верховного главнокомандующего (август 1915 г. — март 1917 г.)

Ю. А. Раемский,

аспирант кафедры философии, истории и методологии образования,
Республиканский институт высшей школы

В статье рассматривается структура штаба Верховного главнокомандующего русской армии периода Первой мировой войны и его эволюция в период с августа 1915 г. по март 1917 г. Исследуются функции, иерархия и штатная численность четырех основных управлений штаба.

Ключевые слова: Ставка Верховного главнокомандующего; Могилев; штаб; управление; генерал-квартирмейстер; дежурный генерал; военные сообщения.

The article examines the structure of the headquarters of the Supreme Commander of the Russian Army during the First World War and its evolution in the period from August 1915 to March 1917. The functions, hierarchy and staffing of the four main headquarters departments are being studied.

Keywords: Headquarters of the Supreme Commander-in-Chief; Mogilev; headquarters; directorate; Quartermaster General; general on duty; military communications.

В 2024 г. исполняется 110 лет с начала Первой мировой войны. Этот юбилей проходит в обстановке чрезвычайного военно-политического обострения, свидетельствуя о том, что уроки той войны до сих пор не усвоены. Между тем белорусским землям в ходе того глобального конфликта была уготована особенная роль: с территории нынешней Республики Беларусь велось управление действующей армией Российской империи. В первый год войны местом дислокации Верховного главнокомандующего и его штаба стало местечко Барановичи, а с августа 1915 г. Ставка переместилась в Могилев. Несмотря на интерес к теме большого числа историков, данное явление остается малоизученным, особенно в отечественной историографии.

Наиболее системным научным трудом по исследуемой теме на сегодняшний день остается монография белорусского историка, доктора исторических наук А. В. Шаркова и журналистки

Е. И. Хорошевич «Ставка Верховного главнокомандующего Русской армией в годы Первой мировой войны в событиях и лицах», которая носит публицистический характер. В работе основной упор сделан на мемуары современников событий, присутствуют ошибки, связанные с непониманием авторами местной топонимики, содержится большое количество неправильно атрибутированных фотоснимков. Исследованию Ставки Верховного главнокомандующего значительное внимание уделяет А. Ю. Синковец, определенных аспектов ее функционирования касались А. Ю. Лашков, Э. В. Старостенко, Д. С. Лавринович, А. Н. Гребенкин и другие авторы.

Основным документом, регламентировавшим управление действующей армией, являлось «Положение о полевом управлении войск в военное время», утвержденное 16 июля 1914 г. Третий раздел «Положения...» касался правового регулирования деятельности штаба Верховного

главнокомандующего, основными функциями которого являлись: сбор, содержание и обработка сведений, необходимых Верховному главнокомандующему для руководства военными действиями; разработка его указаний по ведению военных операций; руководство эксплуатацией железнодорожной сети театра военных действий; передача по принадлежности его повелений и распоряжений [1, с. 5].

Во втором томе «Путеводителя», изданного в 2007 г. работниками Российского государственного военно-исторического архива, указано, что в ходе войны структура штаба претерпевала изменения, в результате чего был сформирован ряд управлений и канцелярий, образовавших вместе со штабом Полевое управление Верховного главнокомандующего. Учреждения, образованные при Верховном главнокомандующем и при начальнике его штаба, в разное время имели разный уровень подчиненности: являлись самостоятельными или входили в структуру штаба [2, с. 19]. Очевидно, что работники архива используют два термина: Полевое управление Верховного главнокомандующего и штаб Верховного главнокомандующего, между которыми существует разница. Первое из них более широкое, его и можно назвать сокращенным термином – Ставка. А вот штаб Верховного главнокомандующего – более узкое понятие.

В связи с вышеизложенным, а также ограниченностью объема в данной статье будет рассмотрена только структура штаба Верховного главнокомандующего с момента переноса Ставки в Могилев до Февральской революции. Вне рамок исследования, таким образом, остаются многочисленные управления и канцелярии, созданные уже в ходе войны и вошедшие в структуру Полевого управления Верховного главнокомандующего.

С начала войны под штабом Верховного главнокомандующего подразумевалось всего четыре основных управления:

1) генерал-квартирмейстера. С 20.08.1915 г. должность временно исполнял генерал-майор Генерального штаба М. С. Пустовойтенко (утвержден высочайшим приказом 24 августа 1916 г.) [3, л. 116 об., 125, 255];

2) дежурного генерала. В исследуемый период управление неизменно возглавлял генерал-лейтенант Генерального штаба П. К. Кондзеровский;

3) начальника военных сообщений. До реорганизации управления в сентябре 1915 г. им

руководил генерал-майор Генерального штаба С. А. Ронжин [3, л. 323];

4) военно-морского. До ликвидации управления в январе 1916 г. его начальником был контр-адмирал Д. В. Ненюков.

Наиболее важным управлением в структуре штаба Верховного главнокомандующего являлось управление генерал-квартирмейстера, ведавшее так называемым оперативным делопроизводством. Основными его функциями были: 1) сбор, содержание и обработка сведений о неприятеле и о районах военных действий; 2) данные о расположении, действиях и степени обеспеченности высших войсковых соединений; 3) разработка всех оперативных вопросов и распоряжений по выполнению военных операций; 4) организация службы связи и заведывание таковой; 5) вопросы по службе офицеров Генерального штаба, участвующих в театре военных действий [1, с. 5–6]. В сентябре 1915 г. управление генерал-квартирмейстера подразделялось на восемь делопроизводств, каждое из которых имело свою сферу ответственности: 1-е делопроизводство – общие вопросы оперативного характера; 2-е – Северный и Кавказский фронты; 3-е – Западный фронт; 4-е – Юго-Западный фронт; 5-е – вооруженные силы Германии, Австро-Венгрии и Турции, сведения о ходе военных действий у Дарданелл, на сербской и итальянской границах и во Франции; 6-е – печать; 7-е – личный состав Генерального штаба русской армии; 8-е – общее [4, с. 38].

Ведению дежурного генерала штаба подлежали: 1) общие вопросы по укомплектованию вооруженных сил и коммуникация по этим вопросам с управлениями военного министерства; 2) сбор общих сведений о численности вооруженных сил и о степени их обеспеченности главнейшими видами довольствия, а также о санитарном и ветеринарном состоянии и об общем ходе эвакуации; 3) переписка по вопросам, касающимся личного состава; 4) исчисление, заведывание и отчетность необходимыми штабу кредитами; 5) казначейская и журнальная части штаба [1, с. 7].

Управление дежурного генерала состояло из следующих делопроизводств: 1-е – инспекторская часть, ведавшая личным составом; 2-е – организационная часть, занимавшаяся вопросами организации и комплектования армии, а также штатами войсковых частей, управлений и учреждений; 3-е – хозяйственная часть, занимавшаяся всеми хозяйственными и финансовыми вопросами штаба Верховного главнокомандующего.

Кроме того, при управлении дежурного генерала находилась Военно-судная часть [5, л. 37–38].

При управлении дежурного генерала состояла типография штаба, в функции которой входило изготовление печатных материалов. Заведующим типографии был подполковник И. П. Денисов [4, с. 39; 6, с. 16]. В состав управления также входил комендант главной квартиры с подчиненными ему лицами [1, с. 6–7]. Согласно пункту 65 «Положения...» коменданту главной квартиры подчинялись священник, врачи главной квартиры, командир нестроевой роты, конвой при Верховном главнокомандующем, фельдъегеря и все состоявшие при штабе войсковые части и команды различного назначения. В ведении коменданта также состояли все находящиеся в районе главной квартиры полевые почтово-телеграфные и телефонные учреждения, приданные главной квартире [1, с. 8]. Комендантом главной квартиры являлся генерал-майор С. П. Саханский [6, с. 33].

Основными функциями управления начальника военных сообщений являлись: 1) руководство эксплуатацией путей сообщения театра военных действий; 2) распределение между высшими войсковыми соединениями подвижного и судового состава железных дорог, водных и шоссейных путей; 3) усиление пропускной способности железнодорожных линий, восстановление испорченных и устройство новых путей сообщения; 4) выработка общих оснований для выполнения массовых перевозок; 5) руководство этапной, транспортной и почтово-телеграфно-телефонной службами на театре военных действий и распределение соответствующих средств между высшими войсковыми соединениями [1, с. 9].

Главным предназначением военно-морского управления была разработка и передача повелений Верховного главнокомандующего, касающихся флота [1, с. 10–11].

Структура штаба Верховного главнокомандующего на начало сентября 1915 г., т. е. на момент переноса Ставки в Могилев, представлена на рис. 1.

В таблице 1 представлен численный состав управлений штаба также по состоянию на сентябрь 1915 г.

Ставка являлась своеобразным «живым» организмом, в ней постоянно происходили внутренние изменения, связанные с увеличением штатной численности или созданием новых управлений и канцелярий. Уже осенью 1915 г. в структуре штаба произошли довольно суще-

ственные преобразования, повлекшие за собой изменения семнадцати и отмену четырех статей «Положения о полевом управлении войск в военное время». 22 сентября 1915 г. управление начальника военных сообщений было расформировано, а вместо него сформировано Главное управление военных сообщений при штабе Верховного главнокомандующего [7]. Оно состояло из канцелярии, управления путей сообщения, отдела воинских перевозок, почтово-телеграфной и этапно-транспортной частей (рис. 2). Важнейшей обязанностью Главного управления являлось оборудование и содержание в исправности состоящих в его ведении путей сообщения, чтобы перевозки войск и подвоз всего необходимого происходили своевременно и в соответствии с военными операциями.

Из таблицы 1 следует, что в первый год войны управление начальника военных сообщений штаба Верховного главнокомандующего было крайне немногочисленным, всего 1 генерал, 19 офицеров и 2 чиновника VI класса. Результаты проведенного анализа показывают, что в новом управлении к организации воинских перевозок и связи было привлечено большое число чиновников и инженеров-железнодорожников, их количество выросло с 2 до 94 человек (+4700 %). Они являлись основными сотрудниками многочисленных отделений управления путей сообщения, находящегося в подчинении Главного начальника военных сообщений, в то время как основное руководство других структур Главного управления, например отдела воинских перевозок, осталось за военными. В ГУВС в сравнении с УНВС в 3 раза выросло число генералов, в 4 раза – штаб-офицеров, но на 25 % сократилось количество обер-офицеров.

Несмотря на такое кардинальное расширение штатов, данное изменение оказалось не окончательным. В период исполнения обязанностей начальника штаба Верховного главнокомандующего генерала В. И. Гурко данное управление было реорганизовано вторично. 28 января 1917 г. согласно приказу № 160 Главное управление военных сообщений было расформировано, а в составе штаба Верховного главнокомандующего сформировано управление начальника военных сообщений театра военных действий [8]. 28 января 1917 г. в качестве исполняющего обязанности на эту должность был назначен генерал-майор Генерального штаба Н. М. Тихменев [3, л. 316 об.]. Одновременно при штабе было

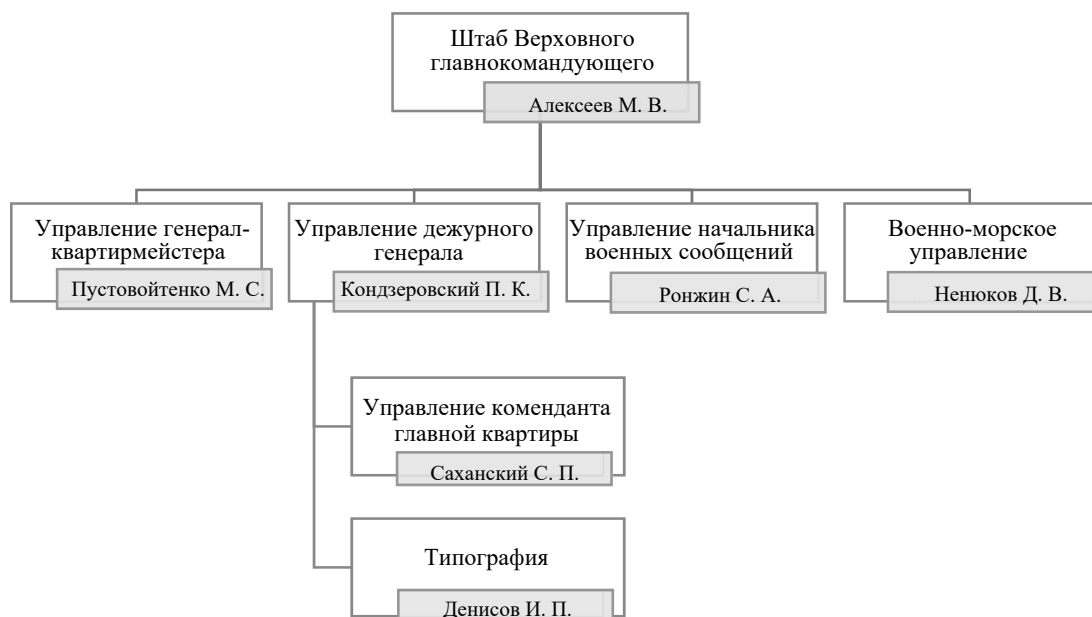


Рис. 1. Структура штаба Верховного главнокомандующего (сентябрь 1915 г.)

Таблица 1

Штатная численность штаба Верховного главнокомандующего

Наименование управлений и чинов	Генералов	Штаб-офицеров	Обер-офицеров	Мед. чинов		Чиновников по классам должностей				
				врачей	ветеринаров	IV	V	VI	VII	VIII
Начальник штаба и чины, при нем состоящие	1	1	1	–	–	–	–	–	–	–
Управление генерал-квартирмейстера	2	14	3	–	–	–	–	–	–	1
Управление дежурного генерала	2	7	5	4	–	–	–	–	4	–
Управление коменданта	–	1	7	1	1	–	–	–	1	–
Типография	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–
Управление начальника военных сообщений	1	4	15	–	–	–	–	2	–	–
Военно-морское управление	1	4	2	–	–	–	–	–	–	–
Итого	7	31	33	1	1	–	–	2	6	1

Таблица 2

Численность офицеров и чиновников в управлении начальника военных сообщений театра военных действий и управлении путей сообщения, подчиненном товарищу министра путей сообщения на театре военных действий

Наименование управлений и чинов	Генералы	Штаб-офицеры	Обер-офицеры	Чиновники по классам должностей						
				III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
УНВС ТВД	5	23	14	–	–	4	5	7	6	–
УПС при товарище министра ПС на ТВД	1	2	–	1	1	30	27	39	33	55
Всего	6	25	14	1	1	34	32	46	39	55

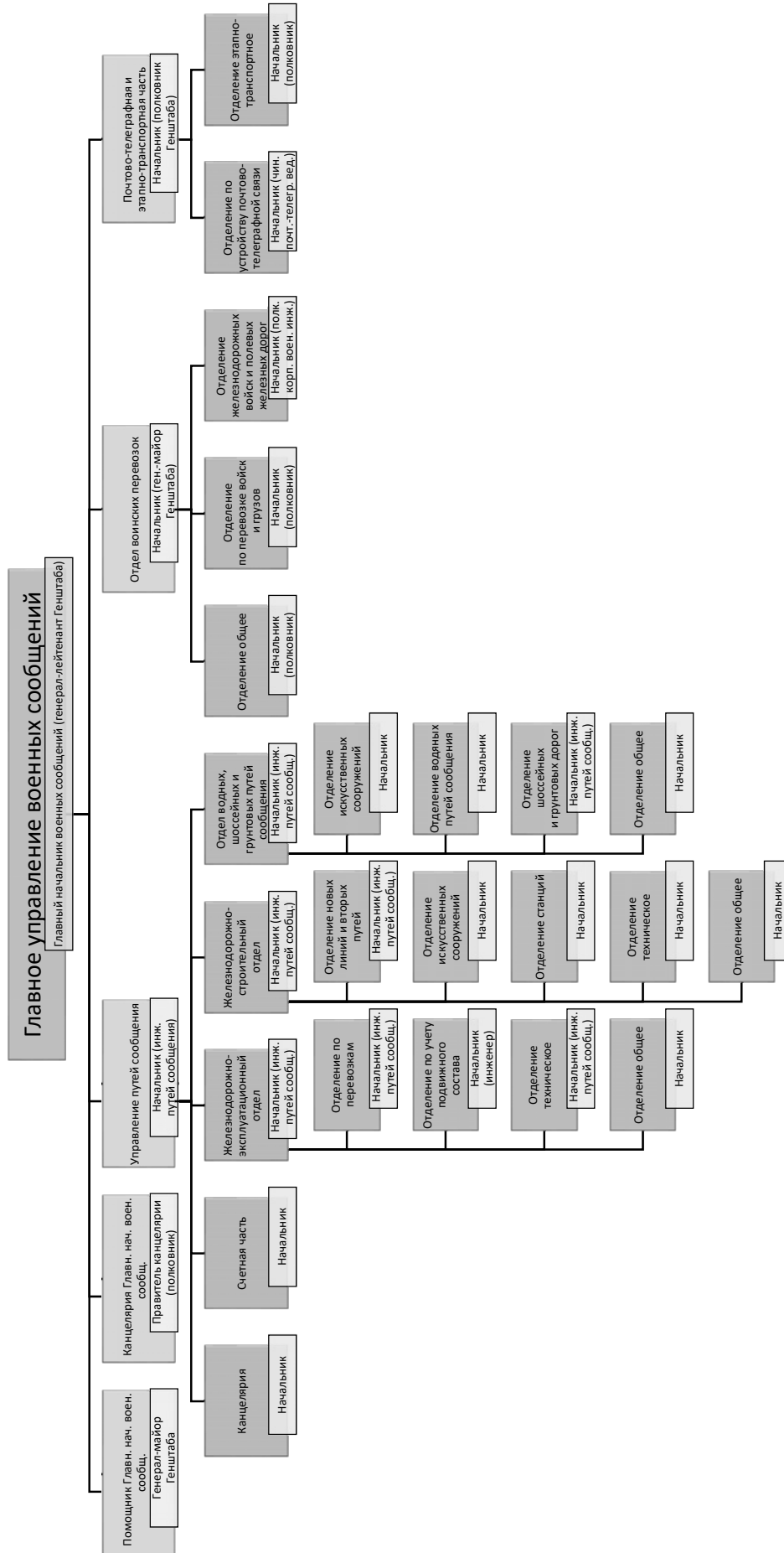


Рис. 2. Структура Главного управления военных сообщений штаба Верховного главнокомандующего (22.09.1915–27.01.1917)

создано управление путей сообщения, подчиненное товарищу министра путей сообщения на театре военных действий, на которого возлагалось объединение и согласование деятельности управлений [2, с. 24–25]. Штат только одного управления военных сообщений театра военных действий насчитывал 114 сотрудников (из них генералов, офицеров, инженеров, чиновников – 64). В подчинении товарища министра путей сообщения находилось 239 человек (189 чиновников и военных). Товарищем министра путей сообщения на театре военных действий был назначен генерал-майор В. Н. Кисляков. Можно сказать, что структура, заложенная в штатной численности двух управлений в январе 1917 г., просматривалась еще в сентябре 1915 г. Данные таблицы 2 показывают, что в первом управлении были сконцентрированы в основном военные чины, в то время как во втором – технические специалисты по организации железнодорожного движения и связи.

Управление начальника военных сообщений, с самого начала войны входившее в состав штаба Верховного главнокомандующего, после его реорганизации было фактически выведено из структуры штаба.

26 января 1916 г. приказом начальника штаба генерала Алексеева за № 134 военно-морское управление было расформировано. Вместо него сформирован Морской штаб Верховного главнокомандующего [9]. Флот Балтийского моря при этом был изъят из подчинения главнокомандующего Северным фронтом и подчинен непосредственно Верховному главнокомандующему (пункт 3 приказа). Согласно п. 10 Положения Морской штаб состоял из двух отделов: 1-й – Северного морского театра, 2-й – Южного морского театра. При начальнике Морского штаба состояли 2 контр-адмирала (или капитана I ранга). В составе штаба также предусматривалось 2 флаг-капитана на правах начальников отделов, 2 их помощника, 4 старших флаг-офицера, 1 журналист и 17 нижних чинов. Начальником Морского штаба Верховного главнокомандующего стал начальник Морского Генерального штаба, помощник морского министра вице-адмирал (позднее адмирал) А. И. Русин [6, с. 32]. Высочайшим приказом от 25 января начальник расформированного военно-морского управления контр-адмирал Д. В. Ненюков был назначен состоящим для поручений при начальнике Морского штаба Верховного главнокомандующего,

а штаб-офицер для делопроизводства и поручений того же управления, капитан 2-го ранга А. Д. Бубнов – и. д. флаг-капитана Морского штаба Верховного главнокомандующего [3, л. 180 об.]. Таким образом, военно-морское управление было реорганизовано в самостоятельный штаб в структуре Полевого управления при Верховном главнокомандующем.

Можно сказать, что штаб в узком смысле этого слова сжался до двух управлений. Данный вывод автора подтверждается также материалами первой описи фонда 2003 РГВИА, где дается следующее пояснение: «Штаб Верховного главнокомандующего в течение всей войны состоял фактически из двух основных структурных частей: 1) управления генерал-квартирмейстера и 2) управления дежурного генерала. Управление начальника военных сообщений, Морской штаб, канцелярии, номинально входившие в состав штаба, фактически пользовались самостоятельностью и, во всяком случае, делопроизводства их не были связаны с делопроизводством штаба» [5, л. 37].

Некоторые изменения происходили и в отношении увеличения количества лиц, состоявших в непосредственном подчинении начальника штаба. 3 января 1916 г. генерал Алексеев своим приказом № 20 учредил должность генерал-майора для поручений при начальнике штаба Верховного главнокомандующего. На эту должность назначался военный инженер, у которого сосредоточивались все вопросы по инженерной подготовке театра военных действий [10]. Впрочем, уже 9 марта 1916 г. при генерал-майоре для поручений при начальнике штаба Верховного главнокомандующего (по инженерной части) была образована канцелярия, в состав которой входил штаб-офицер для поручений и два нижних чина [11].

Самым значимым нововведением в структуре штаба было учреждение приказом и. д. штабс-капитана № 1681 от 5 декабря 1916 г. должности помощника начальника штаба [12], которую с 20 декабря занял бывший начальник штаба Юго-Западного фронта В. Н. Клембовский [3, л. 308]. Что же касается изменений в управлениях генерал-квартирмейстера и дежурного генерала, то, по сравнению с вышеописанными преобразованиями, они были не такими значительными. За исследуемый период в управлении генерал-квартирмейстера произошли следующие изменения: добавились 2 штаб-офицера Генерального штаба, 3 чиновника IX класса,

вместо обер-офицерской должности корпуса военных топографов была учреждена должность младшего штаб-офицера того же корпуса, чиновника IX класса повысили до VIII, упразднили 2 переводчиков, но ввели шифровальное отделение в составе 1 обер-офицера и 4 обер-офицеров. В управлении дежурного генерала добавился 1 штаб-офицер военно-судебного ведомства, 5 обер-офицеров для делопроизводства и поручений, 2 чиновника IX класса, учреждены должности помощника казначея VII класса и бухгалтера VII класса, помощника журналиста VIII класса, помощника заведующего типографией IX класса, появились 2 помощника старшего врача VII класса, 2 старших фельдшера и фельдшер. Три должности обер-офицеров были заменены на такое же количество младших штаб-офицеров, одного чиновника VII класса и одного бухгалтера повысили до VI класса [13–16].

Таким образом, с момента переноса Ставки из Барановичей в Могилев в структуре Полевого управления при Верховном главнокомандующем шел постоянный рост количества штабов, управлений, канцелярий, а также штатной численности

личного состава. В штабе данная тенденция также присутствовала. Наиболее масштабные изменения затронули управление начальника военных сообщений, реформированное в указанный период дважды (в сентябре 1915 г. и в январе 1917 г.). Это объясняется поиском наиболее оптимальной модели управления связью и железнодорожными перевозками на театре военных действий, поскольку силами одних лишь военных, без использования технически грамотных гражданских специалистов наладить бесперебойное снабжение армии и переброску личного состава было невозможно. Это показал опыт первого года войны. Рост количества сотрудников «классических» управлений штаба можно объяснить разными причинами: появлением новых задач, увеличением количества фронтов (например, вступление в войну Румынии в августе 1916 г.), стремлением уменьшить нагрузку на каждого офицера путем уменьшения количества дежурств и многими другими факторами. В целом же утверждать, что рост количества штабов, управлений и канцелярий привел к уменьшению эффективности управления действующей армией, нет оснований.

Список использованных источников

1. Положение о полевом управлении войск в военное время. – СПб.: Воен. тип., 1914. – 154 с.
2. Российский государственный военно-исторический архив: Путеводитель: в 4 т. – М.: Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2007. – Т. 2. – 576 с.
3. Приказы по штабу Верховного Главнокомандующего. № 18 сентябрь 1914 – № 113 август 1917 // Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). – Ф. 2003. Оп. 1. Д. 1652.
4. Лемке, М. К. 250 дней в царской ставке / М. К. Лемке. – Петербург: Госиздат, 1920. – 859 с.
5. Управление генерал-квартирмейстера // РГВИА. – Ф. 2003. Оп. 1.
6. Справочник для абонентов телефонной сети Штаба Верховного Главнокомандующего. – Могилев: Тип. Штаба Верхов. Главнокомандующего, 1916. – 102 с.
7. Приказ начальника штаба Верховного главнокомандующего № 72 от 22 сентября 1915 г. // РГВИА. – Ф. 2003. Оп. 1. Д. 14.
8. Приказ начальника штаба Верховного главнокомандующего № 160 от 28 января 1917 г. // РГВИА. – Ф. 2003. Оп. 1. Д. 21.
9. Приказ начальника штаба Верховного главнокомандующего № 134 от 26 января 1916 г. // РГВИА. – Ф. 2003. Оп. 1. Д. 17.
10. Приказ начальника штаба Верховного главнокомандующего № 20 от 3 января 1916 г. // РГВИА. – Ф. 2003. Оп. 1. Д. 17.
11. Приказ начальника штаба Верховного главнокомандующего № 313 от 9 марта 1916 г. // РГВИА. – Ф. 2003. Оп. 1. Д. 17.
12. Приказ начальника штаба Верховного главнокомандующего № 1681 от 5 декабря 1916 г. // РГВИА. – Ф. 2003. Оп. 1. Д. 20.
13. Приказ начальника штаба Верховного главнокомандующего № 64 от 15 сентября 1915 г. // РГВИА. – Ф. 2003. Оп. 1. Д. 14.
14. Приказ начальника штаба Верховного главнокомандующего № 399 от 27 марта 1916 г. // РГВИА. – Ф. 2003. Оп. 1. Д. 17.
15. Приказ начальника штаба Верховного главнокомандующего № 1222 от 2 сентября 1916 г. // РГВИА. – Ф. 2003. Оп. 1. Д. 19.
16. Приказ начальника штаба Верховного главнокомандующего № 1814 от 31 декабря 1916 г. // РГВИА. – Ф. 2003. Оп. 1. Д. 20.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 21.06.2024.

Трудоустройство инвалидов Великой Отечественной войны в первые послевоенные годы

И. А. Мартинкевич,

доцент кафедры социально-гуманитарных наук,

кандидат исторических наук, доцент,

Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет

В статье рассматриваются основные направления работы органов социального обеспечения БССР по оказанию помощи семьям фронтовиков и партизан, трудоустройство и организация производственного обучения инвалидов Великой Отечественной войны. Показаны основные проблемы и трудности, с которыми столкнулась система социального обеспечения в процессе реализации принятых мер.

Ключевые слова: Великая Отечественная война; БССР; послевоенное восстановление; трудоустройство; обучение; инвалиды; социальное обеспечение; кооперация.

The article discusses the main directions of work of the social security bodies of the BSSR, developed to provide assistance to the families of front-line soldiers and partisans – employment and organization of industrial training for disabled people of the Great Patriotic War. The main problems and difficulties faced by the social security system in the process of implementing the measures taken are shown.

Keywords: Great Patriotic War; BSSR; post-war reconstruction; employment; training; disabled people; social security; cooperation.

Трудоустройство инвалидов Великой Отечественной войны стало одним из важнейших направлений социального обеспечения БССР еще в военные годы. Изучение практического опыта реализации государственной политики в этой сфере относится к 1950–1960-м гг., когда внимание историков было ориентировано в большей степени на изучение вопросов социальных пенсий по инвалидности и предоставления различных видов материальной помощи бывшим фронтовикам-инвалидам. Этой теме посвящены работы Г. С. Кудрявцева [1], Б. П. Горюховского [2], Р. Н. Карташова [3], С. Н. Владова [4].

С середины 1970-х – в начале 1980-х гг. появились новые общие исследования по развитию послевоенных городов и сел, которые в большей

степени затронули вопросы социального обеспечения бывших фронтовиков, в том числе трудоустройства и профессиональной подготовки демобилизованных и инвалидов. К этим проблемам в своих работах обращались А. Е. Козловская, А. П. Купреева [5; 6].

С конца 1980-х гг. в научный оборот были введены ранее недоступные источники, разработаны новые методические подходы в освещении традиционных для советской историографии проблем. Это позволило проводить комплексные исследования с использованием новых архивных материалов. Так, реализация социальной политики в отношении инвалидов Великой Отечественной войны в первые послевоенные годы была отражена в работах Л. М. Зейналовой [7], Л. П. Думало [8], В. С. Кожурина [9]. Появилась

обобщающая работа «Послевоенное восстановление и развитие Беларуси (1945–1992 гг.)» [10].

В 2000-е гг. в отечественной историографии усилился интерес к изучению социальной истории БССР. Особого внимания заслуживают исследования Е. Л. Стрельченко [11; 12], в которых, основываясь на богатом архивном материале, автор исследует проблемы социальной адаптации инвалидов Великой Отечественной войны к мирной жизни в период 1943–1956 гг. на территории БССР.

С началом Великой Отечественной войны в системе социального обеспечения БССР особое внимание уделялось такой группе нуждающихся в государственной поддержке, как инвалиды Великой Отечественной войны. Первые меры по их трудоустройству были приняты еще до окончания войны. В соответствии с постановлением СНК СССР от 6 мая 1942 г. на руководителей отделов социального обеспечения союзных республик возлагалась ответственность за трудоустройство и организацию производственного обучения инвалидов в годы войны, а руководители предприятий и организаций обязались в кратчайшие сроки обеспечить бывших защитников Родины соответствующей работой. Инвалиды войны имели приоритетное право трудоустройства на все государственные предприятия и в организации. Для контроля за процессом трудоустройства инвалидов были созданы специальные постоянные комиссии при областных исполкомах, областных и городских Советах депутатов трудящихся [13, с. 34].

В постановлении СНК СССР от 20 января 1943 г. о мерах по трудоустройству инвалидов Великой Отечественной войны указывалось, что народные комиссариаты социального обеспечения советских республик в трехмесячный срок были обязаны обеспечить предоставление работы инвалидам Великой Отечественной войны III группы на предприятиях и учреждениях по месту жительства с учетом соответствующих заключений врачебных трудовых экспертных комиссий (ВТЭК). Также предписывалось сохранять выплату пенсии работающим на предприятиях и учреждениях инвалидам Великой Отечественной войны независимо от размеров их заработной платы, а работающим в колхозах – независимо от размера их дохода. Руководители

организаций и учреждений при наличии заключения ВТЭК были обязаны предоставлять потерявшим здоровье на войне фронтовикам очередные отпуска.

Документом предусматривались и серьезные послабления в отношении инвалидов войны, работающих на предприятиях и в учреждениях. К примеру, они не должны были привлекаться к сверхурочным работам, а пособия по временной нетрудоспособности выплачивались независимо от стажа их непрерывной работы. В то же время получение льгот во многом было связано с их трудоустройством. В случае, если в течение двух месяцев со дня направления их на работу инвалид по каким-то причинам уклонялся от трудоустройства, по решению органов социального обеспечения его могли лишить всех пенсионных выплат. Снабжение продовольственными и промышленными товарами инвалидов III группы, уклонявшихся от работы, также предписывалось производить по нормам, установленным для иждивенцев [14, л. 9].

Наркоматом социального обеспечения БССР в освобожденных от немецких оккупантов городах и районах Белорусской ССР были определены первые организационные мероприятия по трудоустройству инвалидов Великой Отечественной войны, которое должно было проходить не только через артели кооперации инвалидов, но и по всем отраслям народного хозяйства. Облисполкомы также выносили свои решения, обязывающие руководителей предприятий и учреждений принимать на работу инвалидов.

Направление на работу инвалидов осуществлялось через районные, областные и городские отделы социального обеспечения по специальным путевкам. В соответствии с принятыми организационными мероприятиями трудоустройству подлежали только инвалиды III группы, однако допускались случаи, когда на работу направляли в исключительных случаях и инвалидов II группы при условии, что это был более легкий труд. Стоит отметить, что на практике это соблюдалось далеко не всегда, так как рабочих мест для инвалидов не хватало и нередкими были случаи, когда инвалиды II группы соглашались на любую работу, которую им предлагали, чтобы прокормить себя и свою семью. Такая тенденция в большей степени была характерна для первых

послевоенных лет. Вместе с тем инвалидов III группы, уклоняющихся от работы в течение двух месяцев со дня направления их на работу, согласно постановлению СНК СССР от 20 января 1943 г. по решению органов социального обеспечения могли лишаться пенсии.

В артелях кооперации инвалидов Великой Отечественной войны должны были организовывать обучение и переобучение инвалидов по освоению ими новых профессий. На районные, городские и областные отделы социального обеспечения был возложен контроль и проверка состояния обучения инвалидов.

Для восстановления и организации артелей кооперации инвалидов было организовано оргбюро белкоопинсовета. С освобождением первых районов БССР были организованы артели кооперации инвалидов по обслуживанию трудящихся в областях республики (таблица 1) [15, л. 24–25].

Таблица 1

**Артели кооперации инвалидов
в областях БССР**

Наименование области	Количество артелей	В том числе по отраслям	Количество
Гомельская	6	Швейных по ремонту одежды.	2
		Сапожных по ремонту обуви.	2
		Жестяно-слесарных.	1
		Столярных	1
Брестская	7	Швейных по ремонту одежды.	2
		Сапожных по ремонту обуви.	2
		Жестяно-слесарных.	2
		Столярных	1
Витебская	7	Швейных по ремонту одежды.	2
		Сапожных по ремонту обуви.	2
		Жестяно-слесарных.	2
		Столярных	1
Полесская	5	Швейных по ремонту одежды.	1
		Сапожных по ремонту обуви.	2
		Жестяно-слесарных.	1
		Столярных	1
Минская	6	Швейных по ремонту одежды.	2
		Сапожных по ремонту обуви.	2
		Жестяно-слесарных.	2
		Столярных	1
Всего	33	–	33

Артели кооперации инвалидов предписывалось организовать и укомплектовать исключительно из числа инвалидов. Вопрос о месте их организации оргбюро Белкоопинсовета согласовывало с облисполкомами. Обеспечение артелей сырьем и необходимыми инструментами на основании составленной наркоматом социального обеспечения спецификации было поручено Всекоопинсовету РСФСР, руководство которого зарезервировало и отпустило при выезде наркомата в освобожденные районы БССР необходимое количество сырья и инструментов. Кроме того, наркоматом социального обеспечения были выделены средства для кооперации инвалидов в размере 1 721 090 руб. Эти средства числились на расчетных счетах Белкоопинсовета и Горьковской областной конторы госбанка. Наркомат соцобеспечения БССР был поставлен вопрос перед Госбанком СССР о переводе на его счет вышеуказанной суммы, однако Госбанк СССР дал разъяснение, что средства не могут быть переданы на счет наркомсобеса Беларуси в связи с тем, что распорядителем кредитов средств кооперации инвалидов может быть только белкоопинсовет. Учитывая эти обстоятельства, наркомсобес БССР создал оргбюро Белкоопинсовета из 3 человек, на которое были временно возложены обязанности по заготовке сырья, оборудования и инструментов для развертывания работы по организации артелей кооперации инвалидов в освобожденных районах БССР [15, л. 26].

Для повышения эффективности принятых мер по трудоустройству и обучению инвалидов-фронтовиков приказом народного комиссариата социального обеспечения БССР 22 января 1944 г. всем областным отделам социального обеспечения вменялось в обязанность предоставлять в область 15-го числа, а наркомсобесу БССР 20-го числа ежемесячную отчетность о результатах работы, проведенной по трудоустройству инвалидов Великой Отечественной войны. При составлении отчетной документации наркомат социального обеспечения БССР рекомендовал указывать, сколько всего зарегистрировано на 15-е число инвалидов II и III групп и сколько из них были устроены на это число. Предписывалось перечислять организации и предприятия, куда

были направлены инвалиды Великой Отечественной войны для устройства на работу, а также какие препятствия встречались со стороны организаций и предприятий при трудоустройстве фронтовиков-инвалидов с конкретным перечислением этих предприятий. Важная роль в отчетной документации отводилась анализу взаимодействия на областном и районном уровнях. С этой целью наркомат социального обеспечения требовал ежемесячно предоставлять информацию о том, какая конкретно помощь в деле трудоустройства инвалидов Великой Отечественной войны была оказана со стороны каждого райсобеса и облсобеса. В предоставляемом ежемесячном отчете было необходимо отмечать и случаи обращения в прокуратуру для привлечения к уголовной ответственности руководителей за отказ от принятия на работу фронтовиков-инвалидов, направленных органами социального обеспечения, с указанием того, какие меры были приняты прокуратурой. В отчетной документации следовало отражать и то, какие условия создаются фронтовикам-инвалидам для работы, как они обеспечены питанием, одеждой, жилплощадью, какое внимание уделяется со стороны торгующих организаций и коммунальных отделов, с приведением положительных и отрицательных фактов.

Помимо контроля за качеством выполнения приказов городскими, районными и областными собесами, наркоматом социального обеспечения в деле трудоустройства предъявлялись серьезные требования и к самим инвалидам. Параллельно с предоставлением им рабочих мест собесы и организации в отчетах должны были перечислять случаи уклонения от работы тех, кто имел III группу инвалидности, с указанием мер, принятых отделом социального обеспечения по отношению к таковым [16, л. 3-3 об]. Все это в значительной мере способствовало повышению личной ответственности сотрудников собесов, занятых трудоустройством и обучением новым специальностям инвалидов Великой Отечественной войны, и позволяло более комплексно подходить к рассмотрению вопросов, вносить необходимые коррективы на всех уровнях. Однако это не могло решить все существующие проблемы. Так, в письме наркомсобеса БССР заведующему Витебским областным отделом социального обеспечения

15 марта 1944 г. отмечалось, что в наркомат поступили данные о том, что со стороны райсобесов и некоторых облсобесов не уделяется внимание работе по восстановлению организации новых артелей и кооперации инвалидов. Наркомсобес БССР обязал заведующего Витебским областным отделом социального обеспечения дать указания райсобесам по организации в райцентрах и крупных населенных пунктах артелей кооперации инвалидов, которые должны были создаваться в основном на базе местного сырья, ремонта одежды, обуви, посуды и т. д. Для этого предлагалось освободить помещения, ранее принадлежавшие кооперации инвалидов, но занятые другими учреждениями, а также оказать помощь артелям кооперации инвалидов в укомплектовании квалифицированными кадрами из числа инвалидов Великой Отечественной войны, труда и т. д. [16, л. 4].

Перечисленные меры во многом способствовали значительному увеличению числа трудоустроенных фронтовиков-инвалидов. Эффективность реализуемых мер была отмечена на республиканском совещании руководящих работников социального обеспечения БССР, посвященном итогам работы органов социального обеспечения. Указывалось, что за 1946 и 4 месяца 1947 года (к 1 мая 1947 г.) процент трудоустроенных инвалидов Великой Отечественной войны III группы во всех структурах народного хозяйства составил 98,7 %. Значительная работа была проведена по приспособлению к труду и обучению новым профессиям инвалидов. Количество трудоустроенных инвалидов II группы составило 72,3 %. За 1946 г. было обучено 2017 инвалидов войны, а за 4 месяца 1947 г. – 526 человек и 2168 человек проходили обучение [14, л. 9].

Чтобы трудоустроить большее количество инвалидов Великой Отечественной войны I и II групп, перед наркоматами социального обеспечения союзных республик была поставлена задача по обучению их новым профессиям и специальностям [5, л. 70]. Вместе с тем по итогам 1946 г. областные, городские и районные отделы социального обеспечения еще не в полной мере смогли наладить взаимодействие с предприятиями, учреждениями и организациями и не требовали от них заявок на необхо-

димую рабочую силу. Кроме того, практически не проводилась работа по проверке необходимых производственных условий для работающих инвалидов войны. Не было организовано систематическое повышение квалификации. Все это существенно сдерживало процесс трудоустройства.

Собесами недостаточно эффективно проводилась работа по приспособлению к труду и обучению новым профессиям инвалидов Великой Отечественной войны, которые имели серьезные физические недостатки, особенно инвалидов I и II групп. Возможности приспособления их к труду практически не изучались. Проверка на дому неработающих фронтовиков-инвалидов организована не была. В ряде районов многие отделы социального обеспечения не знали, кто из инвалидов, имеющих серьезные физические недостатки, может быть трудоустроен, отсутствовал учет желающих приобрести новые профессии.

В отдельных артелях кооперации число инвалидов Великой Отечественной войны составляло только 18 % от общего количества работающих, в то время как наемная, здоровая рабочая сила составляла 44,7 % к общему количеству работающих. По трудоустройству фронтовиков-инвалидов план был выполнен только на 71,5 %, а по обучению их новым профессиям – на 85,7 %. Работа по обучению инвалидов-фронтовиков новым профессиям и трудоустройству плохо была организована в Полесском облкоопинсоюзе, где из плана трудоустройства в 160 человек в 1946 г. не было трудоустроено ни одного инвалида. В Брестском, Гродненском и Полоцком облкоопинсоюзах план трудоустройства в 1946 г. был провален. Во многих артелях кооперации инвалидов к 1 января 1947 г. среди обучающихся новым профессиям инвалидов было зафиксировано значительное количество здоровых. Такие примеры отмечались в Гомельском (38,3 %), Молодечненском (75 %) и Витебском (30 %) облкоопинсоюзах [14, л. 9–13].

Вместе с тем на заседании коллегии Министерства социального обеспечения БССР 31 декабря 1947 г. в докладе заведующих собесами отмечалось, что в г. Минске и районах Минской области работа по трудоустройству, обеспечению инвалидов Великой Отечественной войны, семей погибших воинов и семей

военнослужащих значительно улучшилась. Была налажена связь с предприятиями и организациями, а горсобес и райсобесы располагали заявками для трудоустройства инвалидов более чем на 3000 человек. Так, по г. Минску за 1947 г. трудоустроилось 1185 человек при плане в 615, обучено 129 инвалидов при плане в 100 человек. Кроме того, было организовано шефство предприятий, учреждений и организаций над инвалидами Великой Отечественной войны I и II групп и многодетными семьями погибших воинов, что дало положительные результаты.

На фоне первых успехов многие проблемы по-прежнему оставались нерешенными: недостаточно внимания уделялось кооперации инвалидов в артелях, отсутствовали данные о выполнении в них плана трудоустройства и обучения, недостаточно эффективно было организовано предоставление рабочих мест неработающим инвалидам Великой Отечественной войны III группы (не работало 68 человек). Горсобесы и райсобесы не владели информацией о том, какое число из 397 безработных инвалидов II группы не может быть приобщено к общественно полезному труду.

Существенным недостатком в деле трудоустройства инвалидов войны было отсутствие точного учета получивших новые профессии и обучающихся инвалидов, а также их пофамильного списка. Медленно решались вопросы трудоустройства из числа офицерского состава и трудоспособных членов семей погибших воинов. Недостаточно внимания уделялось организации надлежащих производственных и бытовых условий. Перед руководителями предприятий и организаций редко поднимались вопросы о повышении квалификации работающих инвалидов [17, л. 2–3].

Несмотря на все трудности трудоустройство и обучение новым профессиям инвалидов Великой Отечественной войны, повышение квалификации уже работающих инвалидов-фронтовиков по месту их работы продолжались. К примеру, по Витебской области к концу 1948 г. планировалось трудоустроить и обучить до 94 % из числа фронтовиков-инвалидов, обучить и переобучить новым профессиям – 550 инвалидов Великой Отечественной войны, в том числе в системе кооперации инвалидов – 60 (таблица 2).

Таблица 2

**План трудоустройства и обучения
новым профессиям инвалидов Великой
Отечественной войны и повышения квалификации
работающих инвалидов по месту их работы
за 1948 г. по Витебской области**

Трудоустроено и обучено на 1 января 1948 г., %				Не работает инвалидов на 1 января 1948 г.		
I группа	II группа	III группа	Общий %	Всего	II группа	III группа
11,4	79,8	99,8	92,6	587	543	44

Обучение в системе артелей кооперации инвалидов производилось за счет собственных средств артели, а обучение артелями кооперации

инвалидов сверх указанного плана производилось за счет средств органов социального обеспечения из расчета 400 руб. за каждого обученного [18, л. 12].

Таким образом, работа по трудоустройству инвалидов Великой Отечественной войны в первые послевоенные годы была ориентирована на расширение числа работающих инвалидов. Для этого было принято законодательство, по которому инвалидов должны были трудоустраивать в приоритетном порядке, организовывалось их обучение новым профессиям и специальностям. Вместе с тем недостаточно эффективное исполнение принятых решений на местах, отсутствие плана по трудоустройству и обучению, а также точного учета нуждающихся в работе затягивали сроки трудоустройства инвалидов Великой Отечественной войны.

Список использованных источников

1. Кудрявцев, Г. С. О государственных пенсиях / Г. С. Кудрявцев. – Л.: Лениздат, 1958. – 134 с.
2. Гороховский, Б. П. Пенсии по инвалидности по закону о государственных пенсиях / Б. П. Гороховский. – М.: Госюриздат, 1957. – 54 с.
3. Карташов, Р. Н. Развитие сельского хозяйства СССР после сентябрьского пленума ЦК КПСС (1953 г.) / Р. Н. Карташов // Вопросы истории / Российская академия наук. – 1957. – № 11(1) – С. 48–64.
4. Власов, С. Н. Социальное обеспечение колхозников / С. Н. Власов. – М.: Сельхозгиз, 1960. – 72 с.
5. Козловская, А. Е. Рост материального благосостояния рабочего класса БССР, 1946–1970 / А. Е. Козловская; под ред. В. А. Полуяна. – Минск: Наука и техника, 1987. – 195 с.
6. Купреева, А. П. Возрождение народного хозяйства Белоруссии / А. П. Купреева; науч. ред. П. Т. Петриков. – Минск: Наука и техника, 1976. – 224 с.
7. Зейналова, Л. М. Социальная политика по отношению к крестьянству (середина 40-х – середина 60-х гг. на материалах РСФСР) / Л. М. Зейналова; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 1995. – 17 с.
8. Думало, Л. П. Социальная политика Советского государства и изменение социально-классовой структуры сельского населения в 50–60-е годы / Л. П. Думало;

МГУ им. М. В. Ломоносова, Ист. факультет. – М., 1989. – 23 с.

9. Кожурин, В. С. Социальная политика советского государства по отношению к рабочему классу в годы Великой Отечественной войны / В. С. Кожурин; Акад. общ. наук при ЦК КПСС. – М., 1991. – 52 с.

10. Пасляваеннае аднаўленне і развіццё Беларусі (1945–1992 гг.). – Мінск: БДПУ, 1994. – 46 с.

11. Стрельченко, Е. Л. Система социального обеспечения в БССР (1943–1946 гг.) / Е. Л. Стрельченко // Весн. БДУ. Сер. 3. – 2011. – № 1 – С. 16–20.

12. Стрельченко, Е. Л. Социальная адаптация инвалидов Великой Отечественной войны в БССР (1943–1956 гг.) / Е. Л. Стрельченко // Працы гістарычнага факультэта БДУ: навук. зб. / рэдкал.: У. К. Коршук (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск: БДУ, 2012. – Вып. 7. – С. 108–121.

13. Трудоустройство инвалидов в СССР. – М.: Изд-во «Юридическая литература», 1963. – 470 с.

14. Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Ф. 1738. Оп. 2. Д. 40.

15. Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Ф. 102. Оп. 3. Д. 1.

16. ГАВО. – Ф. 1970. Оп. 2. Д. 1.

17. ГАВО. – Ф. 1738. Оп. 2. Д. 38.

18. ГАВО. – Ф. 1970. Оп. 2. Д. 1. Св. 1.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 06.06.2024.