



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, А. Л. Толсцік,
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 02.12.2024.
Папера афсетная. Рызаграфія.
Фармат 60×84¹/₈. Наклад 120 экз.
Ум. друк. арк. 7,9. Заказ № 13п.

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

6(164)'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

Навуковыя публікацыі

Бондар Ю., Цітовіч І., Клішэвіч Н. Прыярытэты і стратэгія развіцця
вышэйшай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь3

Актуальна

Калацэі М., Шпак Д., Шчарбінін С. Аб праектаванні ўнутранай сістэмы
ацэнкі якасці адукацыі 11

Краснова Т., Лемяшова Т. Персанальны брэнд выкладчыка:
ўплыў на адукацыйны працэс і кар’еру16

Даследаванні

Дзмітрыеў Я., Шупляк В. Сістэма ўнутранага забеспячэння якасці
ў бесперапыннай прафесійнай адукацыі: змест і распрацоўка22

Асоба

Скок В., Рацько А. Штрыхі да партрэта Т. С. Садыкава:
да 70-годдзя акадэміка Акадэміі гісторыі і грамадскіх навук Рэспублікі Казахстан29

Навуковыя публікацыі

Келер В. Узаемадзеянне ўніверсітэтаў і гарадоў у сярэднявечнай Еўропе.....31

Хальнукова К. Методыка прафесійна арыентаванага навучання рускай мове як замежнай
на этапе даўніверсітэцкай падрыхтоўкі: модуль гуманітарных дысцыплін.....37

Здаронак Ю. Інтэграванае навучанне англамоўнаму пісьму і чытанню
праз аўдзіраванне па спецыяльнасці «Абсталяванне і тэхналогіі вакуумнай,
кампрэсарнай і нізкатэмпературнай тэхнікі» з дапамогай Moodle44

Меліхава М. Псіхалагічная дыягностыка і асвета
як этапы прафілактычнай работы з моладдзю, якая знаходзіцца
ў спецыяльных вучэбна-выхаваўчых установах49

Гао Хансін. Актуальныя праблемы кітайскай сям’і:
роля бацькоў у выхаванні дзяцей54

Катляроў І., Гаўрыкаў А. Палітычныя партыі Беларусі ва ўмовах
палітычных рызык і нявызначанасці (сацыяльна-палітычнае вымярэнне).....58

Марданаў А. Стварэнне ў СССР ракетных войскаў стратэгічнага прызначэння
і ўплыў гэтага фактару на міжнародную палітычную абстаноўку63

Приоритеты и стратегия развития высшего образования в Республике Беларусь

Ю. П. Бондарь,

ректор, кандидат политических наук, доцент,

И. В. Титович,

проректор по научно-исследовательской работе, кандидат исторических наук,

Н. С. Клишевич,

начальник научного центра, исследователь;

Республиканский институт высшей школы

В статье представлен комплексный обзор приоритетов и основных компонентов стратегии развития высшего образования в Республике Беларусь. На основе ряда нормативных документов, регулирующих деятельность учреждений высшего образования, в первую очередь Кодекса Республики Беларусь об образовании и Общегосударственного классификатора Республики Беларусь ОКРБ 011-2022, проанализированы компоненты, структура, особенности нового поколения образовательных стандартов в системе высшего образования. Акцентируется внимание на возможности оптимизации подходов в получении высшего образования, а именно на сокращении сроков получения высшего образования путем интеграции образовательных программ высшего и среднего специального образования, а также путем создания центров компетенций при университетах.

Ключевые слова: стратегия развития высшего образования; разработка новых специальностей; рынок труда.

The article presents a comprehensive review of the priorities and main components of the strategy for the development of higher education in the Republic of Belarus. Based on a number of regulatory documents governing the activities of higher education institutions, primarily the Education Code and the General State Classifier of the Republic of Belarus OKRB 011-2022, the components, structure, and features of the new generation of educational standards in the higher education system are analyzed. The article focuses on the possibility of optimizing approaches to obtaining higher education, namely, reducing the time frame for obtaining higher education by integrating educational programs of higher and secondary specialized education, as well as by creating competence centers at universities.

Keywords: strategy for the development of higher education; development of new specialties; labor market.

В ситуациях постоянных вызовов и быстро изменяющихся экономических и социально-культурных условий особенно актуальным становится определение приоритетов и стратегии развития системы образования Республики Беларусь для динамичного развития и совершенствования с учетом международных тенденций

и актуальных задач отраслей национальной экономики и социальной сферы.

Перед Республикой Беларусь ставятся новые задачи, среди которых повышение национальной конкурентоспособности, придание большей устойчивости государству в условиях экономических и социальных трансформаций [1]. Эти

задачи могут быть решены не только ориентированием системы образования на повышение общего уровня образованности населения, но и разворотом ее к актуальным потребностям отраслей национальной экономики и социальной сферы путем пересмотра как содержания подготовки, так и дифференциации сроков обучения [2].

Наука, преподавание и стратегическое планирование развития высшего образования тесно переплетаются. Многие ученые, работающие в этой области в Республиканском институте высшей школы (далее – РИВШ), занимаются разработкой и анализом стратегических планов и программ для достижения долгосрочных целей в сфере образования. В ряде исследований в области инноваций в высшем образовании описана необходимость адаптации образовательных программ к современным требованиям рынка труда (А. В. Макаров, О. А. Олекс, С. М. Артемьева). В исследованиях последних лет подчеркивается важность использования цифровых технологий в образовательном процессе, позволяющих анализировать текущие тенденции и прогнозировать будущие потребности, для создания эффективных программ и планов с целью улучшения качества образования и подготовки кадров (В. А. Гайсёнок, С. И. Максимов, Н. С. Клишевич, И. В. Титович). Стратегические подходы к развитию современного университета, предпосылки и условия создания университета будущего, основные направления исследования тренда университета как предпринимательской площадки рассматриваются в публикациях С. А. Касперовича, Н. С. Клишевич, Е. В. Шарапы.

Исходя из ключевых проблем, которые были обозначены на Совете ректоров и Республиканском педсовете в 2024 г. [3], а также заложены в Концепции развития высшего образования до 2030 г., выстраиваются приоритеты развития современной системы высшего образования. Они включают следующие направления:

- *интеграция с рынком труда*, подразумевающая активное взаимодействие с работодателями для формирования у выпускников компетенций, востребованных на рынке труда, а также подготовку специалистов с необходимыми навыками для успешного продвижения (экспорта) белорусской продукции на внешних рынках;

- *разработка новых специальностей*: проектирование и открытие новых образовательных программ, соответствующих современным требованиям экономики, обновление учебных про-

грамм, усиление практической составляющей обучения;

- *связь образования, науки и инноваций*: развитие университетов как центров научного потенциала, обеспечивающих тесную взаимосвязь образования, науки и инноваций;

- *цифровизация образования*, предполагающая внедрение информационно-коммуникационных технологий и инновационных методов обучения;

- *повышение качества преподавания* через повышение профессиональных компетенций и мотивации преподавательского состава, трансформацию роли преподавателя;

- *воспитательная работа*, предусматривающая формирование гражданской позиции и приверженности национальным традициям.

В свете вышеназванных стратегических направлений в развитии высшего образования необходимо решать ряд тактических задач:

- активизация взаимодействия с организациями – заказчиками кадров в целях формирования у выпускников учреждений высшего образования (далее – УВО) универсальных и профессиональных компетенций, востребованных на рынке труда;

- проектирование новых специальностей высшего образования и открытие подготовки по ним;

- создание центров компетенций на базе УВО;

- развитие университетской науки по приоритетным направлениям с учетом региональных особенностей;

- повышение привлекательности научно-инновационной и преподавательской деятельности для молодежи.

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании компонентами системы высшего образования являются: участники образовательного процесса; образовательные программы высшего образования; учреждения высшего образования; государственные организации образования, обеспечивающие функционирование системы образования; учебно-методические объединения в сфере высшего образования; организации, обеспечивающие прохождение практики; участники сетевой формы взаимодействия; организации – заказчики кадров; организации, направляющие работников для освоения содержания образовательных программ дополнительного образования взрослых; государственные органы, иные организации в пределах их полномочий в сфере высшего образования [4, ст. 10].

Новая структура высшего образования включает следующие виды:

- общее высшее образование при реализации образовательной программы бакалавриата (срок обучения – 4–4,5 года, присвоение квалификации и степени бакалавра), которое дает право на получение углубленного высшего образования;
- углубленное высшее образование при реализации образовательной программы магистратуры (срок обучения – 1–2 года, степень магистра);
- специальное высшее образование при реализации непрерывной образовательной программы высшего образования, направленное на подготовку специалистов с присвоением квалификации и степени магистра (срок обучения – 5–6 лет).

Если соотносить ранее действующую и новую структуру высшего образования, то высшее образование I ступени трансформировалось в общее и специальное высшее образование (разница в сроках обучения и в степени «бакалавр» или «магистр»), а высшее образование II ступени – в углубленное высшее образование (степень «магистр») [4, ст. 198–202].

На сегодняшний день в республике функционирует 47 УВО (42 государственной и 5 частной формы собственности), в которых обучается свыше 232 тыс. студентов, курсантов, слушателей. Кроме того, подготовка специалистов с углубленным высшим образованием (магистрантов) ведется также Университетом Национальной академии наук Беларуси.

В 2022 г. принят ряд нормативных документов, регулирующих деятельность учреждений высшего образования. Образовательная деятельность, в том числе подготовка кадров с высшим образованием при реализации образовательных программ бакалавриата, магистратуры, непрерывной образовательной программы высшего образования, является лицензируемым видом деятельности, подлежит лицензированию согласно Закону Республики Беларусь «О лицензировании» (от 14.10.2022 № 213-З в ред. от 05.01.2024). Порядок деятельности УВО определяет постановление Министерства образования Республики Беларусь «Об учреждении высшего образования» (от 16.09.2022 № 311 в ред. от 30.12.2022).

Порядок проведения государственной аккредитации и подтверждения государственной аккредитации УВО регулирует постановление Совета Министров Республики Беларусь

«О вопросах реализации образовательных программ»: Положение о порядке проведения государственной аккредитации и подтверждения государственной аккредитации учреждений образования, иных организаций, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность (от 31.08.2022 № 572 в ред. от 23.08.2024).

Основополагающим документом новой модели высшего образования, определяющим его профессионально-квалификационную структуру, является Общегосударственный классификатор Республики Беларусь ОКРБ 011-2022 «Специальности и квалификации» (далее – ОКРБ 011-2022), в котором:

- установлена тесная взаимосвязь классификационных группировок и наименования специальностей и квалификаций с видами экономической деятельности, занятиями, областями научных знаний и уровнями проектируемой Национальной рамки квалификаций;

- классификационные единицы структуры ОКРБ 011-2022 приведены в соответствие с новой редакцией Кодекса Республики Беларусь об образовании, в первую очередь в части трансформации действующей системы специальностей высшего образования в новые виды высшего образования (общего, углубленного и специального высшего образования);

- новым специальностям, перепроектированным из нескольких действующих специальностей, установлена более укрупненная квалификация или сумма квалификаций (несколько квалификаций, которые соответствовали трансформированным специальностям) [5].

В настоящее время ОКРБ 011-2022 включает 10 профилей образования, 26 направлений образования, 72 группы специальностей, 484 специальности высшего образования, в том числе: общее высшее образование – 265 специальностей; углубленное высшее образование – 175 специальностей; специальное высшее образование – 44 специальности. Новый классификатор ОКРБ 011-2022 разработан в результате пересмотра ОКРБ 011-2009. Классификатор ОКРБ 011-2009 включал значительно большее количество классификационных единиц: 15 профилей образования, 67 направлений образования, 202 группы специальностей, 546 специальностей высшего образования, в том числе: высшее образование I ступени – 387 специальностей; высшее образование II ступени – 159 специальностей.

В результате пересмотра ОКРБ: сокращено количество специальностей высшего образования посредством объединения и (или) укрупнения (с учетом введения профилизации специальностей высшего образования); исключено дублирование специальностей, ориентированных на одинаковые виды экономической деятельности; аннулированы специальности, неактуальные для экономики, науки и социальной сферы.

В целях поддержания в актуальном состоянии ОКРБ 011-2022 своевременно и качественно проводится анализ поступающих предложений по внесению изменений в его содержание, вырабатываются совместные с заказчиками кадров решения о целесообразности их принятия с ориентацией на приоритетные направления социально-экономического развития Республики Беларусь, виды экономической деятельности, потребности рынка труда.

Так, за 2023–2024 гг. в ОКРБ введено более 30 инновационных специальностей высшего образования, в том числе, говоря о профессиях будущего, специальности, которые находятся на стыке нескольких дисциплин, например 6-05-0611-07 «Цифровой маркетинг» (БГУИР); 7-07-1036-07 «Международная экономика и торговля (с углубленным изучением китайского языка)» (БГУ); 6-05-0533-15 «Интеллектуальная электроника» (БГУ); 6-05-0231-04 «Цифровая лингвистика (с указанием иностранного языка)» (МГЛУ); 05-0716-09 «Технологии микросенсорных систем» (БНТУ).

Новое поколение образовательных стандартов высшего образования (поколение 3+), по которым начато обучение студентов-первокурсников в 2023/2024 учебном году, устанавливает минимальные государственные требования к содержанию подготовки специалиста с высшим образованием по конкретной специальности и описывает модель выпускника современного учреждения высшего образования в категориях его компетенций, т. е. что он умеет как личность, как член общества и как профессиональный специалист.

Уникальными особенностями нового поколения образовательных стандартов высшего образования являются:

- расширение использования компетентного подхода в проектировании содержания образования. В учебно-программной документации образовательных программ высшего образования для каждой учебной дисциплины (модуля) установлены соответствующая компетенция

и результаты обучения, что позволяет оценить как качество освоения содержания такой дисциплины, так и сформированность соответствующей компетенции и ее уровень;

- обеспечена реальная преемственность содержания образования по разным видам высшего образования посредством приращения компетенций более высокого уровня;

- учебно-программная документация образовательных программ высшего образования трансформирована из «типовой» в «примерную», что задает определенный уровень самостоятельности и ответственности у УВО. Примерная учебно-программная документация позволяет УВО самостоятельно вводить профилизации специальности (вариант реализации соответствующей образовательной программы высшего образования по специальности, обусловленный особенностями профессиональной деятельности специалиста) и более гибко и оперативно реагировать на актуальные запросы рынка труда и общества;

- компактное расположение модулей и учебных дисциплин в учебном плане, отсутствие необоснованного их растягивания на несколько семестров. Это также создает дополнительные условия для развития сетевого взаимодействия при реализации образовательных программ и расширении практики реализации совместных образовательных программ;

- дальнейшее расширение практики представления трудоемкости модулей и учебных дисциплин в зачетных единицах и преимущественно в стандартных кратных числах (трудоемкость равна определенному количеству зачетных единиц или кратна этому количеству зачетных единиц);

- впервые формализована связь образовательных и профессиональных стандартов (средством учета одной либо нескольких необходимых обобщенных трудовых функций, приведенных в профессиональных стандартах).

В настоящее время в соответствии с постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 1 ноября 2022 г. № 412 «О получении высшего образования в сокращенный срок» (далее – Постановление № 412) УВО могут реализовывать образовательные программы высшего образования в сокращенный срок по 142 специальностям высшего образования [6].

В 2023 г. такие образовательные программы реализовывались по 95 специальностям из 142, а в 2024 г. планировалось осуществить набор по 91 специальности.

В мае 2024 г. Министерством образования было принято решение об оптимизации подходов к интеграции образовательных программ высшего образования и образовательных программ среднего специального образования.

Основные задачи, которые планируется решить:

1. *Сокращение сроков получения высшего образования при интеграции образовательной программы бакалавриата с образовательными программами среднего специального образования в заочной форме обучения до 3 лет.*

Анализ учебных планов учреждений образования по специальностям, по которым планируется осуществлять подготовку специалистов в сокращенный срок, показал, что решение поставленной задачи возможно, если будет сокращено количество специальностей среднего специального образования, которые интегрируются со специальностями высшего образования, как правило, до одной специальности; будет обеспечено сокращение срока обучения в дневной форме на 1,5 года (3 семестра), что эквивалентно перезачету 900–1000 аудиторных часов и всех видов практик (за исключением преддипломной).

2. *Оптимизация перечня специальностей среднего специального образования, соответствующего специальностям высшего образования, для получения высшего образования в сокращенный срок.*

В настоящее время в Постановлении № 412 преобладают специальности высшего образования, которые интегрируются с большим количеством специальностей среднего специального образования. Например, специальность высшего образования 6-05-0713-04 «Автоматизация технологических процессов и производств» может интегрироваться с 45 специальностями среднего специального образования, специальности 6-05-0713-02 «Электронные системы и технологии», 6-05-0719-01 «Инженерно-педагогическая деятельность (машиностроение)» – с 34 специальностями среднего специального образования.

Как правило, при данном подходе сокращение срока обучения на уровне высшего образования возможно максимум на 0,5 года (1 семестр), а выпускники ССО соответствующих специальностей на уровне высшего образования вынуждены повторно изучать учебные дисциплины, их разделы и темы.

3. *Исключение специальностей высшего образования, по которым не осуществляется подготовка в сокращенной форме обучения в течение длительного периода.*

Анализ информации, предоставленной УВО, показал, что в 2020–2023 гг. более чем по 40 специальностям высшего образования не было ни одного набора.

4. *Проект нового постановления, регламентирующего реализацию программ высшего образования в сокращенный срок обучения, планируется подготовить к октябрю 2024 г. Данный проект будет направлен в УВО для внесения замечаний и предложений.*

На сегодняшний день завершен процесс адаптации целевого назначения социально-гуманитарных дисциплин к современным вызовам и введена новая модель цикла социально-гуманитарных дисциплин. Государственный компонент (базовая часть) представлен тремя обязательными дисциплинами: «История белорусской государственности», «Философия», «Современная политэкономия».

Обязательная учебная дисциплина «История белорусской государственности» является новой интегрированной учебной дисциплиной, которую на первом курсе изучают все студенты вне зависимости от специальности и формы получения образования. Содержательно эта дисциплина объединяет в единое смысловое целое знания по истории Беларуси, социологии, педагогике, политической экономии, идеологии и позволяет через призму исторического контекста сформировать у обучающихся целостное восприятие белорусской государственности во всех ее проявлениях. Данный курс – эффективный инструмент, позволяющий сформировать у студентов целостные научные гуманитарные знания, познакомить их с историей белорусской государственности, основами традиционной для белорусского общества христианской морали, правовой традицией Беларуси, основами конституционного устройства нашей страны и в целом с нашими национальными приоритетами, местом страны в мире.

Содержание второй обязательной учебной дисциплины «Философия» значительно переработано: сокращена тематика истории философии, больше внимания уделено изложению важнейших проблем теоретической философии в ее современных интерпретациях, а также философскому осмыслению места Беларуси в современном цивилизационном процессе.

Содержание третьей обязательной учебной дисциплины «Современная политэкономия» направлено на формирование у студентов понимания сущности социальных, экономических и политических явлений и процессов, происходящих в белорусском обществе и мире под воздействием внутренних политико-экономических факторов и трансформации глобальной социально-экономической среды и современного миропорядка.

Вузовский компонент (вариативная часть) цикла социально-гуманитарных дисциплин самостоятельно формируется УВО и представлен тремя дисциплинами (две дисциплины по выбору УВО и одна дисциплина по выбору студента), что позволяет учесть специфику специальности и индивидуальные потребности обучающихся, региональные особенности, специфику учебного заведения и его кадровые возможности.

УВО предлагается открытый список рекомендуемых для изучения студентами вариативных дисциплин, который включает: «Великая Отечественная война советского народа (в контексте Второй мировой войны)», «Культурология», «Личностно-профессиональное развитие специалиста», «Основы права», «Политология», «Социальная психология», «Социология».

В контексте перечня вариативных дисциплин цикла социально-гуманитарных дисциплин следует обратить внимание на то, что для УВО сохраняется задача по формированию у студенческой молодежи мировоззренческих принципов на основе подвига советского народа и исторических уроков Великой Отечественной войны, обеспечению их инструментарием для сохранения исторической правды и норм поведения, ценностей и традиций, выработанных советским народом в период преодоления трагических событий и последствий Великой Отечественной войны.

Министерство образования Республики Беларусь в 2024 г. запустило пилотный проект по созданию центров компетенций по опережающей подготовке специалистов для инновационной экономики. Первые центры компетенций сформированы на базе Брестского государственного технического университета (далее – БрГТУ) и Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники (далее – БГУИР).

Центр компетенций – это структурное подразделение университета, которое создано в целях освоения студентами современного оборудования, производственных и образовательных тех-

нологий, передовых приемов и методов труда, создания условий для подготовки специалистов в соответствии с потребностями организаций – заказчиков кадров. Иницирует создание центра компетенций сам университет, согласовывая со всеми заинтересованными госорганами. Должно быть соблюдено два основных условия:

1) есть два и более учреждения образования, организации, которые нуждаются в реализации образовательных программ посредством сетевой формы взаимодействия с использованием ресурсов определенного учреждения образования;

2) в учреждении образования, в котором создается центр компетенций, есть ресурсы для реализации программ в сетевой форме [7].

Среди задач Центра компетенций «Промышленная робототехника и цифровой инжиниринг» БрГТУ:

- повышение потенциала системы образования за счет концентрации материально-технических, педагогических, интеллектуальных, информационных и финансовых ресурсов;

- организация сетевого взаимодействия с учреждениями образования, осуществляющими подготовку по специальностям группы 0611 «Прикладные информационные и коммуникационные технологии», 0612 «Производство программного и информационного обеспечения», 0713 «Электроника и автоматизация», 0714 «Механика и металлообработка», 0722 «Производство материалов и изделий».

Рассмотрим пример того, как реализуется сетевая форма взаимодействия по специальностям и профилям. Согласно приказу Министерства образования Республики Беларусь от 30.04.2024 № 189 «Об организации обучения в центрах компетенций учреждений образования в 2024/2025 учебном году» в БрГТУ направляются студенты [8]:

- Гродненского государственного университета имени Янки Купалы по специальности 1-40 03 01 «Искусственный интеллект» (квалификация «инженер-системотехник») на технологическую практику. Посредством сетевой формы взаимодействия изучаются разделы «Интеллектуальные системы», «Экспертные системы»;

- Барановичского государственного университета по специальностям 6-05-0611-01 «Информационные системы и технологии» и 1-36 07 02 «Производство изделий на основе трехмерных технологий» (квалификация «инженер») на лабораторные занятия. Посредством сетевой формы

взаимодействия изучается раздел «Программное обеспечение мобильной робототехники».

Что касается ресурсного обеспечения, в центре есть необходимое учебное оборудование – от суперкомпьютера, промышленного 3D-принтера, компьютерного класса для имитационного моделирования цифровых двойников до токарно-винторезных станков.

Центр компетенций БГУИР по проектированию интегрированных интеллектуальных систем для автомобиле- и тракторостроения нацелен на развитие компетенций в области автомобильной электроники, программного обеспечения и искусственного интеллекта беспилотного транспорта.

В рамках сетевого обучения будут заниматься студенты разных УВО, обучающиеся по специальностям «Электронные системы и технологии», «Искусственный интеллект», «Компьютерная инженерия», «Системы управления информацией». Ресурсное обеспечение предусмотрено силами лабораторий 4-го учебного корпуса БГУИР.

Одна из задач развития высшего образования – продолжить формирование инновационной инфраструктуры университетской науки, повысить результативность научно-исследовательской деятельности в УВО.

Вектор развития инновационной научно-исследовательской инфраструктуры УВО – усиление интеграционных процессов между учреждениями образования и инновационными предприятиями в производственной, кадровой, научно-исследовательской сферах, развитие инновационного предпринимательства в регионах республики.

По состоянию на 25 января 2024 г. на базе 62 научных организаций Республики Беларусь функционируют 16 научно-технологических парков; 6 центров трансфера технологий; 7 центров коллективного пользования уникальным оборудованием; 104 отраслевые лаборатории, из них в системе Минобразования – 34 (НАН Беларуси – 31, Минпрома – 17, Минздрава – 9, Минсельхозпрода – 4, Минсвязи – 2, Минтранса – 2, Минстройархитектуры – 2, Минприроды – 1, Госстандарта – 1, концерна «Беллегпром» – 1).

Одним из показателей конкурентоспособности национальной высшей школы на международном уровне является повышение позиций белорусских УВО в международных образовательных рейтингах [9]. О конкурентоспособ-

ности нашего образования говорит и то, что количество иностранных граждан, стремящихся получить образование в Республике Беларусь, растет. На сегодняшний день высшее образование в Беларуси получают более 30 тыс. иностранных граждан из 116 стран. Ежегодно количество зарубежных студентов увеличивается в среднем на 1,5 тыс. Наибольшее количество студентов из Китая – 11 023 человека. Из 11,5 тыс. граждан СНГ наибольшее количество составляют представители Узбекистана – 4750 человек, Туркменистана – 3850 человек и России – 1960 человек. 1683 человека являются гражданами Африканского региона. Есть среди студентов и представители европейских стран: Литвы, Германии, Испании, Сербии (всего – 337 человек). 95 студентов – из стран Северной и Латинской Америки.

Усиление воспитательной работы, формирование гражданской позиции и приверженности национальным традициям – это то, на что направлена работа всех УВО на современном этапе. Это решается через системный подход при организации идеологической и воспитательной работы, введение должности заместителя декана по идеологической и воспитательной работе, повышение статуса куратора учебной группы. Особый акцент сделан на усилении воспитательного потенциала в образовательной деятельности и роли профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) в воспитательном процессе.

В этой связи в течение 2023–2024 гг. во исполнение п. 2 приказа Министерства образования Республики Беларусь от 14.04.2023 № 193 «О персональной ответственности руководителей учреждений образования при организации образовательного процесса новой модели цикла (модуля) социально-гуманитарных дисциплин», протокола поручений по итогам совместного заседания Комиссии по научно-методическому обеспечению исторической политики и Координационного совета при Министерстве образования Республики Беларусь по развитию исторической науки и образования от 02.05.2023 № 7 в РИВШ повысил свою квалификацию ППС УВО, осуществляющий преподавание базовой части (государственный компонент) цикла (модуля) социально-гуманитарных дисциплин, по тематике преподаваемой учебной дисциплины в 2022–2024 гг., в том числе учебной дисциплины «История белорусской государственности».

Всего по указанной тематике с мая 2022 по июнь 2024 г. прошли обучение 948 слушателей в 25 группах. К настоящему моменту удовлетворены все заявки на обучение, которые поступили в РИВШ от УВО и УССО. К началу июня по дисциплине «История белорусской государственности» обучение прошли 367 представителей ППС УВО, 96 преподавателей УССО, 6 представителей других учреждений образования, по дисциплине «Философия» – 228 представителей ППС УВО, 3 представителя других учреждений образования, по дисциплине «Современная политэкономия» – 246 представителей ППС УВО, 2 представителя других учреждений образования. К 30.06.2024 по дисциплине «История белорусской государственности» обучение прошли представители ППС всех УВО и 78 УССО; по дисциплине «Философия» – представители ППС всех УВО, кроме Института предпринимательской деятельности; по дисциплине «Современ-

ная политэкономия» – представители ППС всех УВО.

Для решения перспективных задач экономики в системе высшего образования реализуется проект по созданию интегрированной образовательной, научно-исследовательской и предпринимательской среды «Университет 3.0». Проект направлен на развитие компетенций и навыков, необходимых для ведения инновационной, изобретательской и предпринимательской деятельности, создание инновационной инфраструктуры для коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности.

Таким образом, РИВШ совместно с УВО республики успешно решает поставленные перед системой высшего образования задачи, оперативно реагирует на вызовы, что позволяет поднимать престиж учреждений высшего образования, сохраняя достижения и традиции отечественной высшей школы.

Список использованных источников

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 30 нояб. 2021 г., № 683. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683>. – Дата доступа: 28.10.2024.

2. Встреча с членами Республиканского совета ректоров учреждений высшего образования 13 февраля 2024 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://president.gov.by/ru/events/vstrecha-s-chlenami-respublikanskogo-soveta-rectorov-uchrezhdeniy-vysshego-obrazovaniya>. – Дата доступа: 10.10.2024.

3. Выступление Президента Беларуси Александра Лукашенко на Республиканском педагогическом совете 27 августа 2024 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://president.gov.by/ru/events/ucastie-v-respublikanskompedagogiceskom-sovete#block-after-media-scroll>. – Дата доступа: 10.10.2024.

4. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г. № 243-3: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.; одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г.; в ред. Закона Респ. Беларусь от 6 марта 2023 г. № 257-3 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – 21.03.2023, 2/2977.

5. Общегосударственный классификатор Республики Беларусь ОКРБ 011-2022 «Специальности и квалифика-

ции» с Изменением № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nihe.by/index.php/ru/sved-oksk>. – Дата дотупа: 10.10.2024.

6. О получении высшего образования в сокращенный срок [Электронный ресурс]: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 1 нояб. 2022 г., № 412 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22239024>. – Дата доступа: 15.10.2024.

7. Положение о порядке создания и функционирования центра компетенций [Электронный ресурс]: в ред. постановления Совета Министров от 28.06.2023 № 421. – Режим доступа: <https://etalonline.by/document/?regnum=C22300421>. – Дата доступа: 22.10.2024.

8. Об организации обучения в центрах компетенций учреждений образования в 2024/2025 учебном году [Электронный ресурс]: приказ М-ва образования Респ. Беларусь, 30.04.2024 г., № 189. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/urovni-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-professionalnogo-obrazovaniya/prof-obr/normativno-pravovye-akty.pdf>. – Дата доступа: 22.10.2024.

9. Гайсёнок, В. А. Научный рейтинг как инструмент оценки [Электронный ресурс] / В. А. Гайсёнок, Н. С. Клишевич. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/208345>. – Дата доступа: 22.10.2024.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 28.10.2024.

О проектировании внутренней системы оценки качества образования

М. Я. Колоцей,
начальник учебно-методического управления,
кандидат исторических наук, доцент,

Д. С. Шпак,
начальник учебно-методического отдела
по управлению качеством образования,
кандидат физико-математических наук, доцент,

С. Н. Щербинин,
начальник отдела менеджмента качества,
кандидат социологических наук, доцент;
Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы

Проблема качества подготовки специалистов является одной из ключевых в современной системе образования. В условиях развивающейся конкуренции, возрастающего и расширяющегося спектра требований к специалистам опережающего развития актуальность приобретает постоянный поиск университетами новых инструментов управления качеством обучения и демонстрации его уровня. В контексте возрастания ответственности учебных заведений за качество обучения внимания заслуживает проектирование системы оценки качества, учитывающей результаты и достижения участников учебного процесса.

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании (далее – Кодекс) (пункт 1.10 статьи 1) под качеством образования понимается соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы, иным требованиям, предусмотренным Кодексом и иными актами законодательства [1]. Вместе с тем в Кодексе определен порядок контроля и самоконтроля за обеспечением качества образования (статьи 116 и 117 главы 13) [1]. Контроль возлагается на Министерство образования Республики Беларусь и Департамент контроля качества образования, а самоконтроль (ежегодно) должен проводиться самим университетом, что предусматривает прямую ответственность учебных заведений за обеспечение качества подготовки.

Анализ различных источников, которые являются основой моделей для совершенствования деятельности («Стандарты ISO серии 9000» [2; 3] Международной организации по стандартизации (стандарты ISO), «Стандарты и руководства для обеспечения качества высшего образования в европейском пространстве высшего образования» Европейской Ассоциации гарантии качества высшего образования (стандарты ENQA) [4], «Европейская модель совершенства» Европейского фонда управления качеством (стандарты EFQM) [5]), позволяет заключить, что для определения качества важны три источника:

- нормативные требования на уровне государства, которые определяют рамки деятельности учебного заведения;
- цели самого университета, которые определяются в рамках существующих нормативных требований, влияющих на их реализацию;
- требования заинтересованных сторон, которые отражаются в видении конечного результата, его конкретизации.

Таким образом, качество образования представляет собой комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающую степень их соответствия нормативным требованиям, потребностям всех участников образовательного процесса, в интересах которых осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Оценка качества образования с точки зрения результатов и достижений выпускника актуализирует необходимость переосмысления модели совершенствования учебного процесса. Основное внимание следует уделить результатам именно образовательной программы по специальности. Это обусловлено рядом факторов. В настоящий момент в учреждениях высшего образования (далее – УВО) сформировалась практика проведения мониторинга (оценки) качества на уровне систем менеджмента качества университета, факультета и кафедры. Однако проектирование осуществляется именно в рамках образовательной программы по специальности. Набор абитуриентов проводится на специальности, а распределение – в соответствии с полученной квалификацией и специальностью. Наниматели осуществляют заказ на конкретного специалиста, обладающего набором компетенций в рамках специальности. Интерес студентов и абитуриентов сконцентрирован именно на специальности, а не на факультете или кафедре. В соответствии с результатами исследования абитуриентов ($n = 776$), проводимого в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы (далее – ГрГУ), 81,2 % поступающих выбрали этот университет, так как в нем «есть интересующая их специальность».

При проектировании образовательных программ УВО сегодня имеют большие свободы. В первую очередь, компонент учебного плана специальности определяется университетом самостоятельно с учетом направленности образовательной программы и особенностей профессиональной деятельности будущего специалиста. Компонент учебных планов специальностей общего и специального высшего образования составляет от 35 до 65 % академических часов, специальностей углубленного высшего образования – 65–75 %. Это позволяет уже на этапе проектирования образовательных программ учитывать особенности как будущей профессиональной деятельности

выпускника, так и инновационного развития региона, в котором расположен университет.

Кроме того, университеты получили возможность определять профилизацию в рамках специальности с учетом региональных особенностей, научных направлений учебного заведения, потребностей обучающихся и организаций – заказчиков кадров.

Все это устанавливает серьезную ответственность университета за определение и обеспечение качества образования. А именно за содержание образовательной программы (какого специалиста готовить и с помощью каких образовательных технологий) и предоставление образовательных услуг, которые должны соответствовать потребностям и ожиданиям как заказчика услуги, так и общества, в том числе в формировании и развитии гражданских, личностных и профессиональных компетенций.

В УВО уже имеется множество инструментов для оценки различных аспектов качества. Но они не являются системными и не нацелены на учет результатов обучения. Таким образом, актуальность в качестве основы деятельности приобретает система оценки качества и мониторинг качества образовательных программ как неотъемлемый ее компонент. Именно мониторинг должен предоставлять фактологическую информацию, позволяющую оперативно принимать управленческие решения, вносить корректировки в содержание и технологии реализации образовательных программ, необходимых для совершенствования их результатов. Результат оценки должен базироваться на индикаторах для анализа текущего состояния качества обучения.

Система оценки качества образовательных программ должна основываться на внешних процедурах оценки и внутреннем мониторинге.

К внешним процедурам оценки качества образовательных программ, которые осуществляются в ГрГУ, следует отнести: лицензирование образовательной деятельности; государственную аккредитацию УВО на соответствие виду и по специальностям; проверку и мониторинг уполномоченных контролирующих органов; внешний аудит (ресертификационный аудит и периодическая оценка сертифицированной системы менеджмента университета на соответствие требованиям СТБ ISO 9001-2015 и ISO 9001:2015); работу комиссии при участии в конкурсе «Премия Правительства Республики Беларусь за достижения в области качества»; оценку в соответ-

ствии с критериями международных рейтингов; Международную аккредитацию в соответствии со стандартами и Руководством по обеспечению качества высшего образования в ЕПВО.

По итогам реализации указанных выше процедур составляются планы мероприятий по устранению несоответствий и реализации рекомендаций. Планы мероприятий разрабатываются ответственными за внешнюю оценку структурными подразделениями и утверждаются ректором университета. В них отражены действия для реализации мероприятий, срок их выполнения и ответственные структурные подразделения. Результаты реализации планируемых мероприятий рассматриваются на заседаниях коллегиальных органов, в рамках работы которых осуществляется анализ эффективности реализации рекомендаций и предложений.

В ГрГУ имеется определенный опыт проектирования внутренней системы мониторинга качества образования. В 2023 г. были разработаны паспорта образовательных программ. В них отмечены ожидаемые результаты подготовки, которые закреплены в компетентностной модели выпускника. Эта же модель закладывается в комплексной программе развития специальности. Таким образом, ответственные за образовательную программу планируют свою деятельность с учетом поставленных целей в виде ожидаемых результатов.

В ГрГУ в 2023 г. была спроектирована внутренняя система мониторинга качества образовательных программ. Она учитывает те индикаторы, на которые можно воздействовать и которыми можно управлять. Безусловно, на качество образовательных программ влияют и внешние факторы, которые необходимо учитывать, но в системе оценки (мониторинга) их отражать нецелесообразно. Определен перечень управляемых аспектов образовательной деятельности, наиболее существенно влияющих на качество образования. Первым из них выступает «качество профессорско-преподавательского состава», которое гарантируется высокой академической квалификацией преподавателей. Следующим аспектом является «качество образовательных программ», которое обеспечивается сочетанием и взаимосвязью содержания образования, технологий преподавания и научных исследований. Еще одним аспектом определено «качество подготовки студентов», которое может быть достигнуто посредством преодоления

разрыва, существующего между средним и высшим образованием, и повышения роли механизма профессиональной ориентации и мотивации. «Качество инфраструктуры университета» – четвертый аспект, который охватывает всю совокупность условий функционирования университета.

Проектируя внутреннюю систему оценки образовательных программ, следует обозначить ее функции и определить, что мы получим по результатам самой оценки. Таким образом, под внутренней системой оценки качества следует понимать совокупность организационных структур, диагностических и оценочных процедур, обеспечивающих на единой основе оценку образовательных достижений обучающихся и эффективности реализации образовательных программ.

К основным функциям проектируемой системы следует отнести оценку качества подготовки обучающихся по результатам освоения образовательной программы и предоставление входных данных для принятия управленческих решений. Управленческие решения должны быть направлены на совершенствование образовательных программ (структура и актуализация содержания, ресурсное обеспечение, компетентность и уровень квалификации преподавателей). Кроме предоставления входных данных для принятия решений по совершенствованию система оценки направлена и на демонстрацию качества. Система должна работать не только на поиск проблем, но и на выявление лучшего опыта. Она выступает и своеобразным инструментом внутреннего бенчмаркинга, инструментом выявления лучшей управленческой практики, изучения и распространения положительного опыта реализации образовательной программы.

Методология проведения оценки системна по природе и должна носить мониторинговый характер, что определяет необходимость систематического и планового наблюдения, измерения, оценки и анализа. Целесообразно выдержать в рамках проектируемой системы четыре обязательных компонента мониторинга: организационный, эмпирический, аналитический и результативный. Они связаны между собой и каждый определяет качество последующего. От организации мониторинга (объекта и времени оценки, диагностического материала) зависит качество эмпирического материала, которое определяет его анализ и возможность применения результатов для принятия управленческих решений.

Следует отметить, что оценка не является самоцелью. Результаты мониторинга должны быть пригодны для применения различными целевыми группами: преподавателями, обучающимися и их родителями, руководством и коллегиальными органами университета, органами государственного управления, нанимателями.

В ГрГУ разработан проект методики проведения внутренней системы оценки качества образовательных программ. С учетом всего вышесказанного в методике определены элементы оценки, образующие разделы системы. В структуре каждого элемента установлены периодичность и предметы оценки, их показатели, ответственность за предмет оценки и принятие управленческого решения по ее итогам, методика расчета показателей.

В качестве элементов системы определены: оценка качества образовательной деятельности студентов и ее результатов; оценка качества образовательных программ (образовательная среда и научно-методическое обеспечение); оценка качества педагогических работников; обратная связь от участников образовательной деятельности; мониторинг профессиональных результатов и достижений выпускников. Для каждого из элементов определены предметы оценки, примеры которых приведены в таблице.

Как видно из таблицы, каждый элемент системы включает небольшое количество предметов оценки, что не будет усложнять процедуру мониторинга. При этом следует учесть, что их выбор должен быть основательным и определя-

ющим для самого элемента системы. Для каждого предмета необходимо определить показатель, что позволит количественно измерить его значение. Например, для предмета «остаточные знания обучающихся по ранее изученным дисциплинам» показателем могут служить результаты комплексной контрольной работы ректората, а для «закрепляемости молодых специалистов в профессии» – доля выпускников, продолживших работать по специальности после двух лет.

В настоящий момент в ГрГУ разработаны комплексные программы развития специальностей [6]. Измеримым основанием для их разработки, мониторинга, реализации и корректировки выступают предметы и показатели внутренней системы оценки качества образования. Применение системы предполагает разработку методики расчета показателей и перевода их значений в единую шкалу. Это позволит ранжировать образовательные программы для распространения лучшей практики. Кроме того, использование единой шкалы дает возможность представлять итоги оценки (мониторинга) графически в виде отдельных диаграмм и графиков, что обеспечивает наглядность полученных результатов.

Применение системы оценки качества образовательных программ актуализирует проблему распределения полномочий и ответственности. Современные реалии определяют необходимость закрепления ответственности за подготовку специалистов по конкретной специальности за отдельным руководителем (руководитель образовательной программы). Это позволит оперативно

Таблица

Примерная структура внутренней системы оценки качества

Элементы системы	Возможные предметы оценки
Оценка качества образовательной деятельности студентов и ее результатов	Промежуточные результаты теоретического и практического обучения
	Остаточные знания обучающихся по ранее изученным дисциплинам
	Итоговые результаты обучения
Оценка качества образовательных программ (образовательная среда и научно-методическое обеспечение)	Практическая составляющая образовательной программы
	Научно-методическое обеспечение
	Комплексная программа развития специальности
Оценка качества педагогических работников	Остепененность педагогических работников, реализующих образовательную программу
	Педагогическое мастерство
	Публикационная активность
Обратная связь от участников образовательной деятельности	Востребованность образовательной программы
	Удовлетворенность студентов
	Профессиональные качества преподавателя
Мониторинг профессиональных результатов и достижений выпускников	Удовлетворенность нанимателей и молодых специалистов
	Закрепляемость молодых специалистов в профессии

вносить изменения в организацию учебного процесса, что повысит качество самой подготовки. В настоящее время сложившаяся в университетах система управления предполагает наличие заведующих кафедрами, в функции которых входит общее руководство образовательной и научной деятельностью, методической работой кафедры, контроль за качеством преподавания учебных дисциплин, подбор и расстановка профессорско-преподавательского состава и других работников кафедры, комплексная учебная, методическая, воспитательная, научно-исследовательская работа и др. Однако кафедра может осуществлять подготовку и выпускать специалистов по нескольким специальностям, что увеличивает ответственность, требует дополнительного внимания и усложняет принятие решений. Таким образом, предстоит осмыслить и, возможно, закрепить роль руководителей образовательных программ в системе управления.

Перспективным видится проведение оценки качества образования именно в разрезе образовательных программ. Ее реализация направлена на предоставление объективной информации о качестве обучения и его результатах. Применение рассмотренной системы позволит, с одной стороны, увидеть слабые места в подготовке специалиста по конкретной образовательной программе и оперативно вносить необходимые изменения в организацию образовательного процесса по специальности до завершения цикла подготовки (срока обучения студента по специальности), с другой стороны, обоснованно вносить изменения в комплексную программу развития специальности, которая предусматривает управление образовательной программой на стратегическом уровне. Составляющие системы (элементы, предмет оценки и показатели) вариативны и могут изменяться в зависимости от особенностей

учреждения образования и его стратегических целей, требований и ожиданий потребителей, изменений внешней среды и других факторов.

Проектирование системы оценки качества образовательных программ актуализировало вопрос о роли руководителей образовательных программ в системе управления. Реализация пилотной оценки некоторых специальностей продемонстрировала необходимость закрепления их полномочий в системе управления.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 янв. 2011 г., № 243-3: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобрен Советом Респ. 22 дек. 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 06.03.2023 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Режим доступа: https://www.etalonline.by/document/?regnum=hk1100243&q_id=1721062. – Дата доступа: 03.05.2024.
2. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь: СТБ ISO 9000-2015. – Введ. 14.12.2015. – Минск: Госстандарт: Белорус. гос. ин-т стандартизации и сертификации, 2015. – IV, 54 с. – (Государственный стандарт Республики Беларусь).
3. Системы менеджмента качества. Требования: СТБ ISO 9001-2015. – Взамен СТБ ISO 9001-2009; введ. 14.12.2015. – Минск: Госстандарт: Белорус. гос. ин-т стандартизации и сертификации, 2015. – VIII, 25 с. – (Государственный стандарт Республики Беларусь).
4. Стандарты и руководства для обеспечения качества высшего образования в европейском пространстве высшего образования (ESG). – Режим доступа: <https://bsu.by/upload/page/172123.pdf>. – Дата доступа: 13.05.2024.
5. The EFQM Model [Электронный ресурс] // EFQM. – Режим доступа: <https://efqm.org/the-efqm-model/>. – Дата доступа: 07.04.2024.
6. Порядок разработки комплексной программы развития специальности: утв. приказом ректора от 10.05.2024 № 581 [Электронный ресурс] // Интранет. Корпоративный сайт университета. – Режим доступа: <https://intra.grsu.by/prikazy>. – Дата доступа: 15.05.2024.

Аннотация

Статья посвящена анализу внутренней системы оценки качества образовательных программ по специальности как необходимому элементу системы управления. Качество образования представлено как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, в том числе с учетом результатов и достижений выпускника. Отмечается необходимость использования внешних процедур оценки и внутреннего мониторинга качества. Характеризуется опыт ГрГУ в области проектирования внутренней системы мониторинга качества образования.

Abstract

The article is devoted to the analysis of the internal system for assessing the quality of educational programs in the specialty as a necessary element of the management system. The quality of education is presented as a comprehensive characteristic of educational activities and training of the student, including taking into account the results and achievements of the graduate. The need to use external assessment procedures and internal quality monitoring is noted. The experience of the Grodno State University in the design of an internal system for monitoring the quality of education.

Персональный бренд преподавателя: влияние на образовательный процесс и карьеру

Т. И. Краснова,

кандидат психологических наук, доцент,

Т. В. Лемешова,

кандидат политических наук, доцент;

Республиканский институт высшей школы

Наличие личного бренда для многих сфер экономики является достаточно очевидным фактом: предпринимателям он позволяет привлечь инвесторов, юристам – клиентов, выпускникам – работодателей и т. п. Возникает вопрос: чем брендинг может быть интересно для преподавателя высшей школы?

Ранее «у авторов в российской (постсоветской. – авт.) традиции не принято было рекламировать себя, придавать “товарный вид” и звучные названия интеллектуальному продукту, вешать яркие компактные вывески на свои научные достижения, в частности, оригинальные идеи, концепции» [1, с. 138–139]. Сегодня ситуация изменилась: наблюдается экспансия тенденции маркетизации высшего образования и внедрения брендинга в деятельность университетов, что формирует определенные ожидания от преподавателя по его самопродвижению в академической среде. Даже появился термин «академический маркетинг» как инструмент привлечения академического сообщества. В данном контексте возникает вопрос о статусе образования в экономической сфере, в зависимости от ответа на который имеет или не имеет смысл размышлять на тему его конкурентоспособности и применимости маркетинговых стратегий. Как отмечают эксперты, есть две противоборствующие интерпретации. С одной стороны, «образование – это общественное благо, внеэкономическая сфера, особый социальный институт, где достигаются преимущественно социальные результаты». С другой стороны, наблюдается внедрение «рыночных механизмов во все виды деятельности, в том числе в образовательную... на образовательные учреждения начали распространяться правила игры, существующие для коммерческих организаций» [2].

Далее будем рассматривать сферу высшего образования как конкурентный рынок, в котором продвижение бренда учреждения образова-

ния является одним из механизмов повышения эффективности его деятельности. Публикаций, в которых бы обсуждался вопрос о перенесении концепции брендинга в образовательную сферу, немного, и большинство из них описывают создание бренда учреждения высшего образования (далее – УВО). Вопросы о персональном бренде преподавателя, его необходимости и вкладе в бренд университета ставятся гораздо реже [3]. Сосредоточимся на их формулировании и поиске ответов.

Нужен ли бренд современному преподавателю?

Для ответа на этот вопрос необходимо определиться с понятиями. Итак, бренд:

- с маркетинговой точки зрения – название, знак, символ, дизайн или их комбинация, используемые для различения продукции на рынке;
- с психологической точки зрения – комплекс ассоциаций, впечатлений и эмоций, который формируется у потребителя в процессе взаимодействия с товаром или услугой;
- с точки зрения синтетического подхода – совокупность нематериальных характеристик продукта, включая его название, упаковку, цену, историю и репутацию, а также способы продвижения. Он формируется на основе впечатлений потребителей и их личного опыта взаимодействия с продуктом.

Формирование бренда УВО начинается с его выхода на рынок образовательных услуг. Основные функции бренда – усиление конкурентных преимуществ и повышение узнаваемости УВО. Важный момент: если, например, УВО единственное в регионе, т. е. нет конкуренции, то брендинг не принесет особых преимуществ, а если она есть (например, с УВО соседних регионов), то оно может помочь привлечь абитуриентов.

В свою очередь персональный бренд – это бизнес-обязательство, которое строится из личных качеств, навыков, стиля, ценностей профессионала, его принадлежности к УВО и транслируемых идей. Основными показателями эффективного персонального бренда выступают узнаваемость, отличительность, продуктивность. Выбор целевой аудиторией конкретного специалиста – основной результат персонального бренда. Он предполагает

осознанную специальную работу по его формированию. «Речь идет о конкретной технологии разработки и реализации такого проекта, включающей выбор жизненной стратегии, формирование, позиционирование и продвижение определенного имиджа и репутации. Это буквально применение маркетинговой технологии: формирование собственной востребованности, спроса на себя» [4]. В этом контексте эксперты, говоря о персональном бренде, начинают трактовать его как товар, и тогда встают вопросы «о персоналии товара, о маркетинге как жизненной стратегии и вообще – технологии современной жизни» [4].

Можно сформулировать аргументы в защиту тезиса о том, что преподавателю высшей школы нужно разрабатывать и продвигать персональный бренд:

- наличие конкуренции на рынке образовательных услуг, преимущественно в сфере дополнительного образования;

- разработка бренда как способ академического развития преподавателя и карьерного продвижения, стимул сбора и анализа наработанных материалов и практик;

- вклад персонального бренда в конкурентоспособность УВО;

- наличие бренда как механизм повышения конкурентоспособности преподавателя, его уверенности, осознания собственной ценности, своих достижений;

- понимание преподавателем конкретных целей и задачи, с которыми может помочь личный бренд, готовность доказывать свою экспертность;

- накопление социального капитала, т. е. расширение и содержательное наполнение своих социальных связей, установление международных контактов;

- преподаватели с сильным личным брендом могут оказывать воздействие на общественное мнение и популяризировать научные идеи и исследования.

«Потенциальные минусы» создания персонального бренда:

- задачи и функции создания бренда преподавателю не очевидны, так как отсутствует реальная конкуренция среди профессорско-преподавательского состава УВО, а наличие профессионально-квалификационного статуса (степени, звания) интерпретируется как пожизненная гарантия востребованности [3];

- открытость и публичность бренда может восприниматься преподавателем как «угроза личному спокойствию и благополучию» [3];

- отсутствие реальных возможностей «коммерциализации», монетизации персонального бренда в академической среде (в частности, отсутствие влияния факта наличия бренда на заработную плату, нагрузку, рейтинги);

- бренд должен быть у УВО, а преподаватели должны ему соответствовать;

- создание и поддержание личного бренда требует значительных временных вложений;

- постоянное присутствие в социальных сетях и активная самореклама могут привести к эмоциональному выгоранию;

- преподаватель, активно развивающий личный бренд, может столкнуться с критикой и негативными отзывами как от коллег, так и от широкой общественности;

- успех личного бренда может вызвать зависть и негативное отношение со стороны коллег, что может повлиять на рабочие отношения;

- риск столкновения личных и профессиональных интересов, особенно если преподаватель начинает получать доход от своей популярности;

- фокус на создании личного бренда может отвлекать от академических исследований и преподавательской деятельности;

- в попытках создать популярный контент преподаватель может начать делать упор на более «легкие» и популярные темы в ущерб глубине и научной значимости своих исследований.

Таким образом, создание персонального бренда как отдельная работа сегодня в сообществе имеет неоднозначную оценку, которая усложняется тем фактом, что формальное (некоммерческое) образование – не совсем рыночная категория в чистом виде. Возможно, более корректно в этой связи говорить не столько о бренде, сколько о репутации как устойчивом положительном мнении о преподавателе, специально не выстраиваемом. Если для репутации важны позитивное впечатление, акцент на достижениях, участие в имиджевых событиях, знакомство с известными людьми и т. п., то для бренда принципиально позиционирование, определение своих конкурентных преимуществ, эмоциональное. Еще один важный момент – брендинг не может быть обязательным для всех преподавателей.

К сказанному выше добавим, что разработка бренда предполагает особую планомерную работу, для которой необходимо наличие определенных компетенций, в том числе и SMM-продвижения, усилий и ежедневной работы в течение достаточно длительного времени.

Технология разработки персонального бренда сегодня специфицирована экспертами. В общем виде она представляет собой схожий с образовательными сферами алгоритм действий:

- самоопределение (целеполагание) преподавателя на создание персонального бренда;
- позиционирование: определение преподавателем своих конкурентных преимуществ по сравнению с коллегами;
- анализ и определение своей целевой аудитории (студенты, коллеги и др.);
- анализ брендов конкурентов преподавателя, анализ лучших мировых практик преподавания;
- разработка линейки продуктов (например, образовательные программы курсов, вебинары, публикации, выступления на научных и педагогических мероприятиях, участие в экспертных советах, консультирование и т. п.), которые преподаватель может предложить своей целевой группе;
- конструирование стиля визуализации персонального бренда;
- определение каналов и продвижение в офлайн- и онлайн-форматах (участие в профессиональных сообществах, ведение аккаунтов в социальных сетях, блога, участие в очных мероприятиях (мастер-классах, воркшопах), работа со СМИ и т. п.);
- мониторинг и корректировка стратегии по продвижению персонального бренда.

Более подробно данный процесс проектирования персонального бренда и его продвижения описан и проанализирован экспертами [3].

Помогает ли участие в профессиональных социальных сетях продвижению преподавателя?

Сегодня социальные сети, в частности академические (Academia.edu, ResearchGate, Mendeley и др.), являются эффективным инструментом продвижения преподавателя на рынке образовательных услуг. «Сеть является своего рода “академической ярмаркой”, где каждый пользователь в дозволенных рамках репрезентирует свои академические достижения, делая более явным свое visibility в академическом мире» [5].

Академические социальные сети, по сути, являются инструментом обеспечения заметности и построения бренда преподавателей-исследователей. По мнению экспертов, профессиональные социальные сети отвечают на «потребность в профессиональной самореализации в сообществе коллег», «предлагают своим пользователям возможность выйти со своими наработками на широкий, ничем не сдерживаемый рынок идей и путем свободной борьбы, опираясь на соб-

ственные силы, заявить о себе, чтобы добиться определенного статуса в научном сообществе» [6, с. 83].

Академические профессиональные сети предлагают новые метрики, определяющие статус публикаций преподавателя (количество скачиваний, рекомендаций, чтения, комментирования, цитирования, а также репутационный индекс, например, RG Score, или рейтинг пользователя в Academia.edu) [6, с. 87].

Безусловно, когда исследователь погружается в мир академических профессиональных сетей, то он вынужден заниматься серьезной кропотливой работой SMM по продвижению своих результатов и коммуникации с коллегами.

Но, к сожалению, исследователи фиксируют, что преподаватели редко используют предоставляемые сетями возможности, прежде всего профессиональной коммуникации, а прибегают к ним как к репозиторию, хранилищу своих публикаций [7]. Это означает, что собственно активность по продвижению своего академического капитала минимальна. Конечно, цитируемость публикаций является одной из основных составляющих бренда преподавателя как ученого, но важна и активность вокруг них (обсуждение, выстраивание общих проектов на их основе и т. п.). В одном из недавно проведенных исследований было зафиксировано, что 90 % пользователей (ученых) профессиональных социальных сетей ориентированы «на достижение социального капитала (количество и качество социальных связей/контактов)» и только 10 % – «на достижение собственного академического капитала (собственный вес пользователя в академическом сообществе)» (обсуждение собственных и чужих публикаций и научных результатов; участие с другими пользователями в общих проектах и др.) [7].

В целом далеко не все преподаватели и исследователи пользуются профессиональными социальными сетями как ресурсом самопродвижения (например, в одном из исследований указано, что только половина выборки преподавателей была зарегистрирована в академических социальных сетях) [8]. По мнению экспертов, одна из базовых причин такого коммуникативного игнорирования – «отсутствие доверия к сети» [5]. Таким образом, академические социальные сети имеют потенциал инструмента продвижения преподавателей, который пока в практике реализуется слабо. И это не может не огорчать, поскольку уже замечено, что есть взаимосвязь между активностью участников академических социальных сетей и их

наукометрическими показателями: чем выше активность – тем выше показатели, и наоборот.

Являются ли массовые социальные сети эффективным инструментом продвижения преподавателя?

Платформы с большим числом пользователей, такие как Facebook и Instagram, обеспечивают широкий охват аудитории и высокую видимость благодаря своей масштабности. Эти массовые социальные сети с миллионами активных пользователей позволяют преподавателям взаимодействовать не только со студентами и коллегами, но и с широкой общественностью. Это создает значительные возможности для распространения научных знаний и достижений, обеспечивая тем самым более широкий доступ к академической информации.

Согласно теории мультимодальности и теории пользовательского участия, использование различных форматов контента, таких как текст, изображения и видео, играет ключевую роль в привлечении и удержании аудитории. Массовые социальные сети предоставляют инструменты для публикации текста, изображений, видеороликов и интерактивного контента, что позволяет преподавателям адаптировать свои сообщения для различных групп, повышая вероятность того, что их контент будет воспринят и распространен.

Обратная связь и взаимодействие являются критически важными для создания вовлеченности и построения отношений с аудиторией. Взаимодействие через комментарии, сообщения, опросы и прямые эфиры позволяет не только распространять информацию, но и получать обратную связь, что способствует улучшению качества контента и пониманию потребностей аудитории.

Массовые социальные сети также предоставляют инструменты для аналитики и таргетированной рекламы. Эти инструменты позволяют эффективно использовать ресурсы и повышать результативность, направляя усилия на достижение интереса со стороны целевых групп.

Одним из ключевых аспектов сетевых эффектов является вирусное распространение информации. Люди склонны делиться контентом, который они находят интересным или полезным, что способствует вирусному распространению. Контент, созданный преподавателем, имеет потенциал стать вирусным, если он будет соответствовать интересам и потребностям аудитории. Таким образом, информация распространяется за пределы первоначальной аудитории, что увеличивает ее охват и влияние.

Наконец, личный брендинг в массовых социальных сетях позволяет преподавателям демонстрировать свои достижения и компетенции, что способствует укреплению доверия и авторитета.

Можно предположить, что для преподавателя как ученого эффективным инструментом продвижения являются профессиональные социальные сети, в которых целевая группа – профессиональное сообщество, а для собственно педагогической позиции – массовые социальные сети, в которых целевую группу формируют студенты.

Представленность преподавателя в социальных сетях большинством студентов, как правило, оценивается положительно. Что же касается предоставляемых ими возможностей для профессионального продвижения и развития, то здесь мнения различаются, вплоть до крайностей: «от полного отрицания до указания на уникальность инструментов и приложений» [9]. Справедливости ради отметим, что для отечественной практики высшего образования на настоящий момент продвижение персонального аккаунта преподавателя – достаточно нетипичное явление, более того, такое присутствие в социальных сетях нередко рассматривается как несущее определенные репутационные риски.

Опросы преподавателей показывают, что чаще ими в качестве пространства коммуникации со студентами рассматривается ВКонтакте, нежели Facebook. Что может быть продуктовой линейкой, предлагаемой преподавателем в массовых социальных сетях? Это могут быть «материальные носители», например, методические разработки, лекции, материалы курсов, свои полезные статьи, кейсы, тесты, учебные и контрольные задания и т. п. Но могут быть и «нематериальные носители», которые предлагают студентам разнообразные форматы коммуникации: это и самопрезентация преподавателя в социальных сетях, и форумы, и разного плана площадки для индивидуальных и групповых обсуждений и консультаций.

Исследование отношения преподавателей к социальным сетям как инструменту самопродвижения позволило дифференцировать респондентов на пять групп, ориентированных на продвижение индивидуальных достижений, развитие личного бренда; коллективное продвижение ради поддержания статуса своего академического структурного подразделения; использование для личных, непрофессиональных целей или для наблюдения за другими коллегами; возможность продвижения для других представителей академического сообщества, но не для себя; отрицание значимости

виртуальной профессиональной коммуникации в принципе. Также в исследовании делается вывод о том, что меньшая часть преподавателей ориентирована на создание персонального бренда, чаще всего соцсети используются для продвижения достижений структурного подразделения [10].

Таким образом, можно предположить, что во многом использование преподавателями массовых социальных сетей как инструментов самопродвижения опосредуется в целом их отношением к представлению себя в виртуальном пространстве: одна ситуация будет с представителями лояльной ориентации, другая – для «цифровых диссидентов».

Является ли практика создания онлайн-курсов (МООС) перспективным направлением продвижения преподавателя?

Появление МООС в 2011 г. ознаменовало новый этап в цифровизации образования: благодаря таким популярным платформам, как Coursera, edX и Udacity, появился новый инструмент конкуренции университетов во всем мире, и даже более того – цифровая альтернатива массового высшего образования. С точки зрения продвижения преподавателя появление и развитие практики открытых онлайн-курсов – это новые большие перспективы. Это позволяет расширить аудиторию, укрепить профессиональный бренд, повысить доступность образования, монетизировать знания, внедрять новые методы обучения, делиться знаниями и строить сети профессиональных контактов.

Как утверждают эксперты, университеты активно включаются в реализацию онлайн-курсов на международных и национальных платформах (британская FutureLearn, китайская XuetangX, MiriadaX в странах Латинской Америки, французская France Université Numérique (FUN), итальянская EduOpen, российская Национальная платформа открытого образования (НПОО) и др.). Практика МООС обеспечивает конкурентные преимущества университетам: способствует продвижению их бренда, а значит, и бренда разработчиков курсов; позволяет сэкономить материальные ресурсы (кадровый, аудиторный фонд); привлекает востребованных преподавателей; способствует монетизации образовательного процесса [11].

Но в этом контексте возникает вопрос: готовы ли и хочет ли преподаватель использовать данный инструмент для самобрендинга? Исследования наглядно демонстрируют, что количество преподавателей, имеющих персональный опыт прохождения МООС, очень невелико, хотя фик-

сируется позитивная тенденция (11 % – 2016 г., 15 % – 2018 г., 27 % – 2020 г.), а это очень важный параметр, поскольку он определяет позитивное отношение к данной практике [11; 12]. Результаты Мониторинга экономики образования¹ (2020/2021 учебный год), посвященного анализу и оценке опыта использования МООК в преподавательской деятельности в российских вузах, позволили зафиксировать ряд любопытных данных:

- две трети (65 %) респондентов оценивают свои навыки удаленного преподавания как соответствующие базовому уровню, 34 % – продвинутому, 2 % – фиксируют отсутствие таких навыков;
- только четверть (25 %) преподавателей оценивают свои навыки использования онлайн-курсов как продвинутые (несмотря на опыт Covid-19);
- только 18 % преподавателей имеют опыт создания МООК;
- 58 % преподавателей собираются в ближайшее время разрабатывать авторский МООК, причем из них около 25 % имеют свой онлайн-курс, а 63 % – опыт использования чужих онлайн-курсов [12].

Анализируя данную ситуацию, эксперты делают вывод о том, что на сегодняшний день большинство преподавателей позитивно оценивают практику МООС, но не обладают достаточной компетентностью для разработки данного типа электронных курсов, даже имея опыт работы с LMS Moodle и прохождения чужих МООС. В качестве причин отказа от активного включения в этот процесс преподаватели обычно ссылаются на загруженность, отсутствие соответствующего материального и морального стимулирования.

Таким образом, чтобы МООС стал инструментом разработки и продвижения персонального бренда, УВО необходимо использовать организационные ресурсы вовлечения и дополнительного обучения преподавателей.

Следует отметить, что вопрос о необходимости создания и развития личного бренда для преподавателя высшей школы остается неоднозначным. С одной стороны, можно привести аргументы в пользу того, что личный бренд полезен, особенно в условиях высокой конкуренции среди преподавателей. Однако в случае отсутствия ярко выраженной конкуренции его необходимость может выглядеть менее очевидной. В таком контексте более уместно говорить

¹ МЭО – крупномасштабный проект НИУ Высшей школы экономики (г. Москва), реализующий систему ежегодных социологических и статистических исследований, начиная с 2002 г.

о формировании репутации преподавателя, как это было обозначено ранее.

С другой стороны, процесс маркетинга всё более активно проникает в формальное высшее образование. Конкуренция на рынке образовательных услуг онлайн – в виде вебинаров, мастер-классов, школ, марафонов и курсов – наглядно демонстрирует важность навыков самопродвижения и личного брендинга для профессионалов. В этом свете задача формирования личного бренда преподавателя как показателя экспертности и эффективности может стать актуальной в будущем.

Таким образом, необходимость создания и развития личного бренда для преподавателя высшей школы в значительной степени зависит от ряда факторов. Во-первых, если преподаватель стремится к расширению влияния, повышению видимости и карьерному росту, личный бренд может стать важным инструментом для достижения этих целей. Во-вторых, успешное развитие личного бренда требует значительных временных и ресурсных вложений, поэтому готовность инвестировать в его создание и поддержку имеет ключевое значение. Наконец, специфика области научного знания и целевой аудитории также влияет на значимость личного бренда.

В результате решение о создании и развитии личного бренда должно приниматься индивидуально, учитывая личные цели, доступные ресурсы и особенности профессиональной деятельности. Анализ всех плюсов и минусов поможет преподавателям осознанно подойти к этому вопросу и определить, насколько личный бренд соответствует их профессиональным и личным целям.

Список использованных источников

1. *Климов, Е. А.* Общая психология. Общеобразовательный курс: учеб. пособие для вузов. / Е. А. Климов. – М.: Юнита-Дана, 1999. – С. 138–139
2. *Нечаева, Е. С.* Брендинг в системе высшего образования [Электронный ресурс] / Е. С. Нечаева, В. А. Тур-

кина // Изв. ТулГУ. Экон. и юрид. науки. – 2013. – № 3-1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/brending-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya>.

3. *Сухов, В. Д.* Разработка алгоритма создания персонального бренда преподавателя вуза [Электронный ресурс] / В. Д. Сухов, А. А. Киселев // Теорет. экономика. – 2019. – № 8(56). – С. 76–86 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-algoritma-sozdaniya-personalnogo-brenda-prepodavatelya-vuza>.

4. *Тульчинский, Г.* Личность как проект и бренд / Г. Тульчинский // Наука телевидения. – 2011. – Вып. 8. – С. 250–265.

5. *Душина, С. А.* Академические интернет-сети: платформа научного обмена или инстаграм для ученых? (На примере ResearchGate) // С. А. Душина, Т. Ю. Хватова, Г. А. Николаенко // Социол. исслед. – 2018. – № 5. – С. 121–131.

6. *Душина, С. А.* Идея и реальность научной коммуникации в академических социальных сетях / С. А. Душина, В. А. Куприянов // Вестн. РФФИ. Гуманитар. и обществ. науки. – 2020. – № 3. – С. 81–91.

7. *Гримов, О. А.* Ученые в научных социальных сетях: коммуникативные практики, профессиональные связи и коллаборации / О. А. Гримов // Науковед. исслед. – 2022. – № 1. – С. 164–182.

8. *Душина, С. А.* Социальные академические интернет-сети как репрезентация «открытой науки» / С. А. Душина, В. А. Куприянов, Т. Ю. Хватова // Социология науки и технологий. – 2018. – № 3. – С. 80–98.

9. *Игнатова, Н. Ю.* Профессиональное развитие преподавателей в facebook [Электронный ресурс] / Н. Ю. Игнатова // EDCRUNCH Ural: новые образовательные технологии в вузе: материалы междунар. науч.-метод. конф. (НОТВ-2017). – Екатеринбург: УрФУ, 2017. – С. 207–213. – Режим доступа: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/54276>.

10. *Ефимова, Г. З.* Профессиональное продвижение преподавателей высшей школы в виртуальных социальных сетях / Г. З. Ефимова // Мониторинг обществ. мнения: экон. и соц. перемены. – 2022. – № 2. – С. 317–341.

11. *Прохорова, М. П.* Участие преподавателей вуза в разработке открытых онлайн-курсов / М. П. Прохорова, О. И. Ваганова // Отечеств. и зарубеж. педагогика. – 2019. – Т. 1, № 5(62). – С. 90–103.

12. *Сухоставцева, А. А.* Опыт использования МООК в преподавательской деятельности в российских вузах: информационный бюллетень / А. А. Сухоставцева, В. Н. Рудаков; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2021. – 36 с. – (Мониторинг экономики образования; № 14).

Аннотация

Цель статьи – проанализировать и оценить, насколько в современных условиях преподавателю необходимо заботиться о формировании и продвижении персонального бренда в академическом сообществе. Приводятся аргументы как в защиту тезиса о важности разработки персонального бренда в условиях маркетинга высшего образования, так и проблематизирующие его. Рассмотрены конкретные инструменты продвижения бренда преподавателя: участие в массовых и профессиональных социальных сетях, разработке массовых открытых онлайн-курсов.

Abstract

The main objective of the article is to analyze and evaluate to what extent a teacher needs to take care of the formation and promotion of a personal brand in the academic community in modern conditions. The text provides arguments both in defense of the thesis about the importance of developing a personal brand in the context of the marketization of higher education, and arguments that problematize it. The article also considers several specific tools for promoting a teacher's brand: participation in mass and professional social networks, as well as in the development of massive open online courses.

Даследаванні

Система внутреннего обеспечения качества в непрерывном профессиональном образовании: содержание и разработка

Е. И. Дмитриев,
декан факультета повышения квалификации
и переподготовки, профессор кафедры
естественнонаучного образования
и педагогических технологий,
кандидат социологических наук, доцент,
В. И. Шупляк,
проректор по учебной работе,
профессор кафедры естественнонаучного
образования и педагогических технологий,
кандидат физико-математических наук, доцент;
Республиканский институт высшей школы

Действующие нормативные правовые документы устанавливают, что каждое учреждение профессионального образования разрабатывает свою внутреннюю систему оценки качества обучения, принимает и утверждает собственные подходы к оценочной деятельности, самостоятельно определяет комплекс форм и методов оценки качества образования, график оценочных процедур. Например, в Программе развития национальной системы обеспечения качества образования до 2025 г. и на перспективу до 2030 г., утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 31 октября 2023 г. № 329 (далее – Программа развития качества образования), указывается, что «внутреннее обеспечение качества образования осуществляется в рамках деятельности учреждения образования, направлено на его совершенствование и включает системную работу по обеспечению качества предоставляемого образования с участием всех заинтересованных сторон и подразделений учреждения образования на всех уровнях его управления» [1].

Вместе с тем каких-либо единых требований и рекомендаций на этот счет не существует и, по логике действующих нормативных правовых документов, не предусмотрено. Однако большинство практиков, работающих в системе дополнительного образования взрослых (далее – ДОВ), нуждаются в неких ориентирах, ссылаясь на которые можно было бы должным образом организовать функционирование системы внутреннего обеспечения качества образования (далее – СВОКО).

При этом следует также отметить, что, несмотря на серьезные достижения в современной теории и практике управления качеством образования в Республике Беларусь, в белорусском ДОВ продолжает быть актуальной проблема разработки и практического применения методик и моделей обеспечения качества непрерывного профессионального образования. Используемые в республике в настоящее время преимущественно количественные подходы являются, на наш взгляд, слишком общими и не в полной мере отражают все аспекты деятельности конкретного учреждения дополнительного образования взрослых (далее – УДОВ), его специфику, цели и задачи, тем более особенности его структурных подразделений. Применяемые же качественные подходы остаются в большей степени субъективными, зависящими от мнения экспертов.

Принятие в 2011 г. (с изменениями – в 2022 г.) Кодекса Республики Беларусь об образовании (далее – Кодекс об образовании, Кодекс) стало поворотным этапом государственной политики в сфере обеспечения качества непрерывного профессионального образования, направленным на децентрализацию и формирование инновационных подходов в управлении ДОВ. Системные изменения были связаны с заменой чисто административного контроля деятельности

УДОВ инструментами и механизмами их оценки и признания, апробированными международной практикой. В связи с актуализацией проблемы обеспечения качества ДОВ были введены соответствующие четкие и однозначные определения в правовые акты и нормативно-методические рекомендации.

Так, на основании пункта 1.10 статьи 1 Кодекса об образовании «качество образования – соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы, иным требованиям, предусмотренным настоящим Кодексом и иными актами законодательства» [2]. Таким образом, Кодекс устанавливает определение и понимание качества образования конкретно на уровне образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы, а не качество образования как системы, отрасли экономики или сферы деятельности. Именно совокупность требований к образовательному процессу и результатам освоения ее содержания, установленная образовательным стандартом, учебно-программной документацией соответствующей образовательной программы, является конкретной законодательной нормой и эталоном качества для нее.

В качестве примера можно отметить, что несоответствия между текущей практикой и требованиями нормативных документов могут включать:

- недостаточное соответствие учебно-программной документации, разработанной УДОВ, требованиям образовательных стандартов и других нормативных документов;
- несоответствие уровня квалификации преподавателей требованиям, установленным нормативными документами;
- недостаточное качество организации образовательного процесса, в том числе несоответствие форм и методов обучения нормативным требованиям;
- недостаточное использование современных образовательных и информационных технологий в обучении;
- несоответствие объема и качества практической работы требованиям образовательных стандартов и учебно-программной документации;
- несоответствие форм и методов контроля знаний и умений требованиям образовательных стандартов и других нормативных документов;

- недостаточное количество и качество учебных и учебно-методических материалов, используемых в образовательном процессе;

- несоответствие оценки и аттестации слушателей требованиям образовательных стандартов и других нормативных документов;

- несоответствие уровня подготовки (сформированных компетенций) слушателей требованиям рынка труда и социальной среды.

В статье 7 Кодекса об образовании обеспечение качества образования закрепляется как основной принцип законодательства об образовании. В статье 19 Кодекса устанавливается, что все учреждения образования обязаны обеспечивать качество образования. Статья 83 Кодекса основным требованием к организации образовательного процесса устанавливает обеспечение качества образования, а статья 86 констатирует, что научно-методическое обеспечение образования осуществляется в целях обеспечения получения образования, повышения качества образования и основывается на результатах фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования [2].

Основными элементами государственной системы обеспечения качества ДОВ Республики Беларусь являются:

- государственное законодательное регулирование качества образования (указы Президента Республики Беларусь, Кодекс об образовании, постановления Совета Министров и Министерства образования, государственные программы, образовательные стандарты, примерные учебные планы);

- лицензирование образовательной деятельности (элемент разрешительной системы обеспечения качества образования);

- государственная аккредитация (процедура проверки и контроля обеспечения соответствия УДОВ и реализуемых им образовательных программ требованиям законодательства по обеспечению качества образования);

- наличие (и сертификация при необходимости) систем менеджмента качества образования в УДОВ, программ и планов по обеспечению качества образования, других систем менеджмента.

Принципиально важным для научно-методического обеспечения проектирования СВОКО в УДОВ является появление в новой редакции Кодекса об образовании главы 13 «Контроль и самоконтроль за обеспечением качества

образования». В статье 116 данной главы устанавливается, что контроль за обеспечением качества образования – деятельность уполномоченных контролирующих (надзорных) органов (структурного подразделения с правами юридического лица Министерства образования, местных исполнительных и распорядительных органов) по проверке соответствия образования образовательному стандарту, учебно-программной документации образовательных программ, иным требованиям, предусмотренным Кодексом и иными актами законодательства, образовательной и иной деятельности учреждения образования, иной организации, индивидуального предпринимателя, осуществляющих образовательную деятельность, требованиям законодательства об образовании [2]. Следует обратить особое внимание на важную норму, прописанную в этой статье: «Контроль за обеспечением качества образования осуществляется в соответствии с законодательством о контрольной (надзорной) деятельности» [2].

В свою очередь статья 117 определяет нормативную сущность любой применяемой в Республике Беларусь модели внутреннего обеспечения качества образования в УДОВ – это самоконтроль за обеспечением качества образования, под которым понимается комплексный анализ образовательной деятельности, включающий самопроверку, самооценку образовательной деятельности, осуществляемый учреждением образования, организацией, реализующей образовательные программы научно-ориентированного образования, иной организацией, индивидуальным предпринимателем, осуществляющими образовательную деятельность [2].

При этом Кодекс об образовании закрепляет норму, что порядок и периодичность проведения самоконтроля за обеспечением качества образования определяются руководителем учреждения образования, организации, реализующей образовательные программы научно-ориентированного образования, иной организации, осуществляющей образовательную деятельность, индивидуальным предпринимателем, осуществляющим образовательную деятельность [2].

С учетом всех новых правовых норм можно считать, что обеспечение качества ДОВ – это поддержание качества ДОВ (как результата, как процесса) на уровне не ниже установленных норм, требований, стандартов. В свою очередь стандарты (нормы) качества ДОВ – выявленные,

признанные и документально зафиксированные системы требований к качеству ДОВ, соответствующие потребностям государства, общества и личности в качестве ДОВ определенной структуры и уровня. Как следствие, критерии качества ДОВ – признаки степени соответствия качества ДОВ (как результата, как процесса) установленным нормам, требованиям, стандартам.

Таким образом, участие УДОВ в реализации требований обеспечения качества в сфере образования отражается сегодня в наличии внутренней системы обеспечения, оценки, контроля, мониторинга и совершенствования качества ДОВ по образовательным программам, реализуемым УДОВ, которая основана на проводимой политике качества, установленных критериях и показателях качества образования, а также на эффективной системе менеджмента качества образования. На наш взгляд, повышение качества образования в УДОВ – это непрерывный процесс солидарной деятельности всего коллектива УДОВ на основе системного анализа всей совокупности параметров, определяющих цели, содержание и технологии образовательной деятельности, анализа достижений в области управления качеством образования, оценки востребованности образовательных программ УДОВ на рынке образовательных услуг, оценки удовлетворенности обучающихся, иных заинтересованных сторон результатами обучения.

Вместе с тем встает закономерный вопрос: в чем разница действующей в любом УДОВ системы внутреннего контроля обучения от СВОКО? На наш взгляд, разница прежде всего в назначении. Система внутреннего контроля обучения обеспечивает контроль результатов обучения и управление образовательным процессом в УДОВ, в то время как СВОКО устанавливает соответствие имеющегося качества обучения требованиям образовательных стандартов, учебно-программной документации, иных нормативных документов, обеспечивает информирование заказчиков и потребителей образовательной услуги УДОВ, иных заинтересованных сторон о степени полученного соответствия, а также ориентирует руководство и коллектив УДОВ на постоянную работу по улучшению качества образования.

Очевидно, что и система внутреннего контроля обучения, и СВОКО «работают» в значительной степени с одной и той же информацией: содержание образовательной деятельности, ее

результаты и ресурсное обеспечение. Обеспечивает их функционирование один и тот же кадровый состав: администрация УДОВ, заведующие кафедрами и начальники учебных центров, преподаватели, учебно-вспомогательный и методический персонал. На первый взгляд, целевое назначение обеих систем – обеспечение качества образования.

Однако система внутреннего контроля обучения и СВОКО – далеко не одно и то же. Цель системы внутреннего контроля обучения – контроль состояния прежде всего образовательного процесса УДОВ, обеспечение его стабильности и получение информации для принятия управленческих решений. Цель СВОКО – самооценка, самоконтроль, самоаудит всех сторон образовательной системы УДОВ с последующим информированием заказчиков и потребителей образовательной услуги, иных заинтересованных сторон о степени соответствия качества предоставляемого образования требованиям образовательных стандартов, учебно-программной документации, принятие мер для улучшения качества образования на основе риск-ориентированного подхода. Можно, таким образом, рассматривать систему внутреннего контроля обучения в качестве компонента СВОКО.

Параметры СВОКО УДОВ формируются исходя из триединства составляющих качества обучения: качества условий и ресурсов, качества содержания образования и качества его результатов. Именно об этом говорится в Программе развития качества образования: «Одной из основных форм внутреннего обеспечения качества образования является самоконтроль за обеспечением качества образования. Порядок и периодичность проведения самоконтроля определяются руководителем учреждения образования. Процедура основывается на аналитической деятельности: оценивается организация, обеспечение ресурсами образовательной деятельности, содержание и качество образования, а также его результативность» [1].

Таким образом, СВОКО – комплекс процедур, направленных на обеспечение, определение и повышение качества образовательной деятельности УДОВ. Ее цели – выполнение требований образовательных стандартов, учебно-программной документации и действующего законодательства в области непрерывного профессионального образования; совершенствование процессов реализации образовательных программ и исключение

возможных рисков и угроз при этом; информирование всех заинтересованных сторон о результатах обеспечения качества образования; повышение удовлетворенности потребителей образовательных услуг.

В основе СВОКО лежит Миссия УДОВ и проводимая им Политика в области обеспечения качества образования. Разработку Политики, основных направлений стратегии УДОВ в области обеспечения качества образовательной деятельности, контроль за формированием и функционированием системы менеджмента качества образования осуществляет руководитель УДОВ.

Основным внутренним нормативно-методическим инструментом обеспечения качества ДОВ является разработка и принятие локального правового акта – Положения о системе внутреннего обеспечения и оценки качества образования УДОВ (далее – Положение), которое должно определить общие основы (нормативные, административные, организационные) и структуру СВОКО, подходы к оценке и мониторингу качества образования, основные процессы, содержание и оценку результатов работы структурных подразделений УДОВ по обеспечению качества образования, а также способы учета результатов оценки качества в целях повышения качества образовательной деятельности. Это означает, что СВОКО УДОВ должна включать четыре основные взаимосвязанные базовые подсистемы:

- систему критериев и показателей качества образования;

- систему мониторинга качества образования;
- систему оценки качества образования;
- систему менеджмента качества образования.

Основные виды оценочной деятельности, которая может осуществляться в рамках СВОКО:

- оценка уровня подготовки лиц, принимаемых на обучение по определенной образовательной программе;
- оценка качества обучения слушателей, осваивающих (освоивших) образовательную программу;
- оценка качества реализации образовательной программы;
- оценка удовлетворенности качеством образования участников образовательного процесса (всех заинтересованных сторон);
- оценка условий и ресурсного обеспечения образовательной деятельности (материально-тех-

ническое, учебно-методическое, библиотечно-информационное обеспечение);

- открытость и доступность информации по организации образовательной деятельности; комфортность и безопасность образовательной среды; комфортность социально-бытовых условий;

- доступность услуг для лиц с ограниченными возможностями, доброжелательность и вежливость работников и пр.;

- оценка компетенций, приобретенных выпускником УДОВ после завершения обучения по образовательной программе, с точки зрения соответствия потребностям государства, заказчика обучения, общества и личности.

При этом оценочные процедуры и инструменты СВОКО представляются следующими:

- периодическое самообследование, самопроверка, самооценка УДОВ, в рамках которых проводится оценка качества реализации образовательных программ (самоконтроль за обеспечением качества образования);

- внутренние аудиты образовательной деятельности в рамках функционирования системы менеджмента качества и ежегодный анализ со стороны руководства;

- анализ результатов текущей, промежуточной, итоговой аттестации, включая результаты заседаний государственных экзаменационных комиссий;

- анализ отзывов (результатов анкетирования) выпускников УДОВ после завершения обучения;

- независимая оценка качества подготовки обучающихся;

- анализ отзывов (результатов анкетирования) организаций – заказчиков обучения о качестве подготовки работников;

- все формы мониторинга, включая социологический.

Так, например, чтобы внутренняя система оценки качества образования была действительно эффективной, необходимо выполнение следующих условий:

- четкое определение целей и задач оценки качества ДОВ;

- определение критериев и индикаторов оценки качества, которые позволили бы оценить соответствие учебно-программной документации, учебных материалов и методов обучения требованиям нормативных документов, а содержание образовательной программы – ожиданиям и требованиям заинтересованных сторон;

- использование различных методов оценки, включая анализ документов, материалов и методов обучения, анкетирование обучающихся, организаций – заказчиков обучения, иных заинтересованных сторон, анализ результатов обучения;

- участие всех заинтересованных сторон в оценке качества, включая преподавателей, обучающихся и их работодателей;

- регулярность мониторинга качества для обеспечения постоянного улучшения качества образования;

- объективный анализ результатов оценки качества и принятие соответствующих мер по улучшению качества образования в УДОВ.

Важными элементами системы оценки качества образования в УДОВ являются:

- отзывы обучающихся, организаций – заказчиков обучения, иных заинтересованных сторон о качестве подготовки (в том числе наличие или отсутствие претензий и замечаний);

- результаты текущей, промежуточной и итоговой аттестации слушателей, прежде всего на основе комплексных компетентностных заданий;

- оценка качества работы и трудовой дисциплины профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала кафедр (центров);

- информация об условиях осуществления образовательного процесса (состояние аудиторий и технических средств обучения, оптимальная структура расписания, наличие и доступность учебных, методических материалов и пр.).

Следует отметить, что разработка, утверждение и поддержание в актуальном состоянии целого ряда локальных правовых актов также является важным компонентом СВОКО. К таким документам можно отнести правила внутреннего трудового распорядка, правила внутреннего распорядка для обучающихся, положение о порядке конкурсного отбора на должности педагогических работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу, порядок приема в УДОВ, положение о внутреннем аудите системы менеджмента качества образования, порядок организации и проведения самоконтроля за обеспечением качества образования, положение об учебно-методическом комплексе, положение о порядке применения дистанционных образовательных технологий, документы, регулирующие осуществление кадровой политики УДОВ в части профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала,

управление информацией в целях обеспечения функционирования СВОКО, взаимодействие с органами внешнего обеспечения качества образования и признание результатов реализации образовательных программ ДОВ и др.

Рассмотренные выше научно-методические аспекты СВОКО в ДОВ показывают, что такая система является важным инструментом для управления качеством образовательной деятельности в УДОВ, поскольку позволяет обеспечить улучшение качества ДОВ, а именно:

- соответствие содержания образования требованиям образовательных стандартов, учебно-программной документации, иных нормативных документов;

- выявление проблем и несоответствий в образовательной деятельности, принятие соответствующих мер, выявление и оценку рисков, обуславливающих негативные изменения и тенденции в обеспечении качества образования, выполнение необходимых корректирующих и предупредительных действий;

- улучшение результатов аттестации обучающихся, их профессиональных компетенций и, соответственно, позиций на рынке труда;

- повышение удовлетворенности обучающихся и сотрудников УДОВ, их мотивации, улучшение морально-психологического климата;

- повышение привлекательности и репутации УДОВ и, как следствие, увеличение числа обучающихся и привлечение лучших преподавателей;

- экономическую эффективность УДОВ, увеличение объемов финансирования, благоприятное отношение со стороны организаций – заказчиков обучения.

Таким образом, наличие эффективной и функциональной СВОКО в УДОВ не только способствует устойчивому развитию самого УДОВ, но и является требованием современного состояния системы ДОВ.

Начиная выстраивать СВОКО «с нуля», на наш взгляд, необходимо придерживаться следующих принципов:

- в основу системы должны быть положены потребности, требования и ожидания потребителей образовательных услуг УДОВ, обучающиеся должны быть равноправными участниками функционирующих процессов системы;

- созданная система должна рассматриваться как основа управления УДОВ, став его естественной составляющей;

- системе должны быть присущи простота и доступность, отсутствие бюрократизации процессов и административных барьеров;

- профессорско-преподавательский состав и учебно-методический персонал УДОВ должны быть полностью вовлечены в управление и функционирование системы, которая должна ими поддерживаться на уровне каждого работника и структурного подразделения УДОВ;

- система должна быть релевантна на национальном и международном уровнях: соответствовать требованиям национального законодательства, учитывать национальные и международные тенденции развития систем обеспечения и оценки качества образования;

- система должна постоянно совершенствоваться через улучшение отдельных процессов обеспечения качества.

Можно отметить, что минимальными свидетельствами наличия СВОКО выступают следующие условия:

- наличие в структуре УДОВ подразделения, контролирующего выполнение процедур и процессов СВОКО (в соответствии с положением о структурном подразделении);

- размещение на официальном сайте УДОВ локального правового акта, регламентирующего СВОКО;

- ежегодное составление и предоставление учредителю отчета о самоконтроле образовательной деятельности УДОВ за предшествующий календарный (учебный) год;

- наличие документов, свидетельствующих о привлечении обучающихся, их ключевых работодателей, представителей организаций – заказчиков обучения, а также педагогических работников к процедурам оценки качества образования за предшествующий календарный (учебный) год;

- представление результатов периодической внешней оценки качества образования.

Разработка СВОКО, как правило, начинается с оценки условий реализации образовательных программ ДОВ и планирования результатов их реализации – целевых ориентиров образовательной деятельности, вокруг которых и формируется качество и содержание обучения, процесс и условия его реализации. При этом в силу особенностей образовательной среды УДОВ, его миссии, ресурсного и кадрового обеспечения, перечня реализуемых образовательных программ и других причин единого (республиканского) «рецепта» разработки СВОКО быть

не может. В соответствии с Кодексом об образовании СВОКО не может регламентироваться на республиканском уровне и даже в случае следования каким-то примерным (типовым) положениям отраслевого значения останется самостоятельной, оригинальной единицей образовательной практики УДОВ и его социальной практики в непрерывном профессиональном образовании.

Вместе с тем любые СВОКО объединяет один ключевой принцип: работа по обеспечению качества образования в УДОВ – постоянный, непрерывный процесс, функционирующий согласно циклу Деминга – Шухарта. Кроме того, во всех случаях используемые процедуры оценивания качества имеют функциональный характер: они необходимы для принятия определенных управленческих решений (а не только для презентации результатов учредителю, потребителю или внешнему аудиту). СВОКО не может быть сформирована за один шаг, она совершенствуется постоянно, приобретая новые процедуры, практики и подходы, избавляясь от ненужных и устаревших элементов, находится в постоянном процессе развития и изменения.

При проведении оценки качества образования в УДОВ анализируемые данные могут быть двух типов: статистические, количественные характеристики образовательного процесса (данные о числе слушателей, их аттестации, о значениях показателей удовлетворенности, заполняемости бюджетных мест, финансовых показателях, квалификации сотрудников, педагогической нагрузке, наличии конкурса на заявленное количество мест для обучающихся, количестве упоминаний в СМИ и пр.), а также качественные характеристики, свидетельствующие о выполнении (или невыполнении) нормативных требований. Такие данные собираются в рамках оперативной деятельности УДОВ, а также получают из опросов слушателей, сотрудников, организаций-заказчиков. Кроме того, могут учитываться результаты

внешней оценки (государственной аккредитации, аудитов, рейтинговых исследований и пр.). При этом сами по себе данные не обеспечивают принятия управленческих решений. Должен проводиться их всесторонний анализ, который позволяет отслеживать динамику, давать оценку и делать обоснованные выводы.

Следует понимать, что на практике количество и разнообразие оценочных инструментов не являются показателями эффективной СВОКО. Главным показателем здесь выступает то, насколько полноценно и системно эти инструменты реализуются и как они используются в управленческих процедурах.

В конечном итоге следует отметить, что установление на данном отрезке времени факта об обеспечении качества образования само по себе не является конечным результатом СВОКО. Оно только показывает степень соответствия конечного образовательного продукта требованиям всех заинтересованных сторон, включая государство, общественные объединения и структуры, учреждения образования и их работников, слушателей и их работодателей, организаций – заказчиков обучения и пр. Для того чтобы это соответствие сохранялось, необходимо постоянное развитие, учет разнообразных рисков, решение проблем и принятие эффективных управленческих решений, инструменты для которых и предоставляет СВОКО.

Список использованных источников

1. Об утверждении Программы развития национальной системы обеспечения качества образования до 2025 года и на перспективу до 2030 года: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 31 окт. 2023 г., № 329 (в ред. постановления М-ва образования от 26.02.2024 № 24).
2. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании: Закон Респ. Беларусь, 14 янв. 2022 г., № 154-3/Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 27.01.2022, № 2/2874.

Аннотация

В статье рассматриваются нормативные основы и научно-методические аспекты системы внутреннего обеспечения качества образования в дополнительном образовании взрослых, ее функции, структура, значение и особенности разработки для учреждения дополнительного образования взрослых.

Abstract

The article discusses the regulatory framework and scientific and methodological aspects of the system of internal educational quality assurance in advanced adult education, its functions, structure, significance and development features for the institution of advanced adult education.

Асоба

Штрихи к портрету Т. С. Садыкова: к 70-летию академика Академии истории и общественных наук Республики Казахстан

В. П. Скок,
ведущий научный сотрудник,
кандидат исторических наук, доцент,
Академия образования;

А. Ф. Ратько,
доцент кафедры истории Беларуси и славянских народов,
кандидат исторических наук, доцент,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка



Академик Т. С. Садыков

23 ноября академику Академии истории и общественных наук Республики Казахстан, доктору исторических наук, профессору Тлегену Садыковичу Садыкову исполнилось 70 лет. Его имя хорошо известно в среде белорусских историков и педагогов высшей школы. Большую часть своей жизни он посвятил служению исторической науке Казахстана и благородному педагогическому труду в системе образования высшей школы.

Т. С. Садыков прошел все ступени профессионального становления: от студента Карагандинского государственного университета имени Е. А. Букетова до ученого, известного не только на просторах Казахстана, но и далеко за его пределами. После окончания вуза приступил к работе преподавателя кафедры общественных дисциплин Кзыл-Ординского филиала Жамбылского гидромелиоративно-строительного института. С 1978 по 1996 г. трудовой путь продолжил в Жезказганском педагогическом институте, где работал преподавателем, старшим преподавателем кафедры общественных наук. В 1984 г. после окончания аспирантуры Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова

защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата исторических наук и был назначен деканом филологического факультета, позже – проректором по научной работе Жезказганского педагогического института, проректором по учебной и научной работе гуманитарных факультетов Жезказганского университета имени О. А. Байконурова. В 1999 г. успешно защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора исторических наук, был назначен проректором – директором учебного и научного комплекса по историческим и юридическим специальностям вышеуказанного вуза.

Свой трудовой путь в качестве руководителя с октября 1999 г. и вплоть до настоящего времени Т. С. Садыков продолжил в Евразийском национальном университете имени Л. Н. Гумилева (далее – ЕНУ): декан факультета истории и международных отношений, директор гуманитарного института, проректор по социальным вопросам, заведующий кафедрой истории Казахстана, декан факультета социальных наук, декан исторического факультета.

Занимая должность руководителя, Т. С. Садыков инициировал двустороннее сотрудничество

историков ЕНУ с Белорусским государственным педагогическим университетом имени Максима Танка (далее – БГПУ). В 2018 г. на базе БГПУ был открыт Белорусско-Казахстанский культурно-образовательный центр, который стал эффективной площадкой международного сотрудничества.

Первое официальное знакомство авторов публикации с деканом исторического факультета ЕНУ Т. С. Садыковым (2013–2023 гг.) состоялось в декабре 2019 г., когда В. П. Скок, будучи деканом исторического факультета БГПУ, и А. Ф. Ратько, являясь руководителем Белорусско-Казахстанского культурно-образовательного центра и студенческой научно-исследовательской лаборатории (далее – СНИЛ) «Спадчына», приняли участие в совместно организованном вебинаре «Независимость Республики Казахстан: итоги и достижения». В период с ноября 2019 г. по август 2022 г. между историками БГПУ и ЕНУ было реализовано более 30 двусторонних проектов.

Образовательная траектория сотрудничества прослеживалась также в рамках программ «Академическая мобильность» и «Приглашенный профессор». Научный вектор партнерства осуществлялся при разработке совместной научно-исследовательской темы «Уроженцы Казахстана в партизанском движении Беларуси в годы Великой Отечественной войны (1941–1944 гг.)» при активном участии СНИЛ исторического факультета БГПУ «Спадчына».

Говоря о научном творчестве юбиляра, следует упоминать не отдельные труды, а целые направления исторической науки, где приложил свой талант ученый: средневековая, новая и новейшая история Казахстана, социально-экономическое и общественно-культурное развитие независимой Республики Казахстан, история репрессивной политики в СССР 20–50-х гг. XX в. Он является автором порядка 300 научно-теоретических и методических статей, ряда монографий, учебников и учебных пособий.

Еще одно важное направление двусторонних отношений университетских историков – взаимодействие в сфере историко-культурного наследия Беларуси и Казахстана. Среди знаковых аспектов данного направления – проблематика сохранения исторической памяти и гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи. Круглый стол на тему «Дорогами памяти», посвященный 75-летию Победы в Великой Отечественной войне (февраль 2020 г.), live-streaming «Уроки мужества и патриотизма» (февраль 2021 г.), гражданско-патриотический

проект «Марафон памяти» (май 2021 и 2022 гг.), проект «Тарихтан тағылым – өткенге тағзым» («Память во имя будущего») (май 2021 г.), информационно-просветительское мероприятие «Мосты дружбы: БГПУ – ЕНУ» (март 2022 г.) и др. – это те немногие мероприятия, целью которых являлось сохранение исторической памяти как мощного ресурса воспитания молодежи.

Т. С. Садыков искренне и сердечно поддержал участие студентов и преподавателей исторического факультета ЕНУ в гражданско-патриотическом проекте «“Звездный поход” студентов и сотрудников БГПУ по местам боевой и трудовой славы белорусского народа», который стал ярким примером сотрудничества в деле патриотического воспитания студенческой молодежи. Трижды (в 2020, 2022, 2023 гг.) делегация историков ЕНУ наравне со студентами и преподавателями БГПУ принимала участие в проекте.

Т. С. Садыков является обладателем ряда наград и премий: «Отличник образования Республики Казахстан» (1996 г.); дважды (в 2002 и 2003 гг.) награжден грамотой и благодарностью Министерства образования и науки Республики Казахстан; «Почетный работник образования Республики Казахстан» (2004 г.); медаль «10 лет Астане» (2008 г.); обладатель гранта «Лучший преподаватель ВУЗа» (2008 г.) и Государственной научной стипендии 2008–2009 гг.; «За заслуги в развитии науки Республики Казахстан» (2011 г.); медаль Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева (2014 г.); медаль имени Ы. Алтынсарина (2014 г.); медаль «20 лет Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева» (2016 г.); орден «Құрмет» (2016 г.) и др.

Т. С. Садыков – не только известный ученый и профессиональный историк, но и талантливый педагог, осознающий преемственно-перспективный характер своей деятельности, думающий о научной смене и расширении своей научной школы. Подготовив не один десяток историков, научные кадры высшей квалификации, в настоящее время профессор Т. С. Садыков продолжает свой трудовой путь на кафедре истории Казахстана исторического факультета ЕНУ.

Коллеги из Академии образования и Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка желают уважаемому юбиляру крепкого здоровья, долгих лет жизни, неиссякаемой энергии, новых успехов и творческого вдохновения на ниве сотрудничества университетских историков Беларуси и Казахстана.

Взаимодействие университетов и городов в средневековой Европе

О. Б. Келлер,

доктор исторических наук, профессор,
Белорусский государственный университет

В статье освещаются некоторые аспекты сосуществования городов и университетов в Европе в период Средневековья. Крупнейшие представители зарубежной историографии Г. Денифле, Г. Рэшдалл, Г. Г. Кауфман, Ж. Верже, Л. Петри, Г. Коллер и другие лишь отчасти акцентируют свое внимание на данной проблематике. В источниках, достоверно отражающих взаимоотношения между городами и высшими учебными заведениями в Европе в период Средневековья («Chartularium universitatis Parisiensis», «Устав Венского университета 1365 г.» и пр.), содержится информация о конфликтах, драках и ссорах между горожанами и преподавателями/студентами университетов, а также о том, что университеты обращались к руководству городов по поводу финансирования приглашенных преподавателей и в случае потребности в помещениях.

Ключевые слова: города; университеты; Европа; Средневековье.

The article highlights some aspects of the coexistence of cities and universities in Europe during the Middle Ages. The most prominent representatives of foreign historiography H. Deniflé, H. Rashdall, G. H. Kaufmann, J. Verger, L. Petry, H. Koller and others only partially focus their attention on this problem. The sources that reliably reflect the relationship between cities and higher educational institutions in Europe during the Middle Ages, from them (“Chartularium universitatis Parisiensis”, “Charter of the University of Vienna of 1365”, etc.) contain information about conflicts, fights and quarrels between citizens and university teachers/students, as well as about the fact that universities turned to the city authorities about financing the invited teachers and in case of need for premises.

Keywords: cities; universities; Europe; Middle Ages.

Средние века подарили Европе ряд новшеств, многие из которых выдержали испытание временем. Одно из них – появление в период Высокого, а затем и Позднего Средневековья в разных исторических регионах Европы новых учреждений образовательного типа: высших школ или университетов. Этим объединениям учителей и учеников, которые назывались «universitates», предоставлялась автономия, и подчинялись они либо высшим духовным, либо светским сановникам.

Новые высшие учебные заведения, как правило, основывались в городах, поэтому их можно причислить к городским феноменам. Многие

стремились стать студентами высших учебных заведений нового типа, расположенных в Париже, Болонье, Гейдельберге, Лейпциге, Эрфурте, Ростокке и в других городах. Некоторые студенты были выходцами из этих городов. Сейчас сложно установить, какие взаимоотношения были между городами и университетами, но то, что они конкурировали за главенствующую роль в жизни общества, – неоспоримый факт.

Взаимодействия средневековых европейских городов и возникших в них университетов освещены как в зарубежной, так и в отечественной историографии, несмотря на то что являлись частью объекта либо предмета исследований

известных европейских ученых, изучавших историю европейских средневековых университетов в целом.

Так, австрийский исследователь XIX в. Г. Денифле¹ указывает на множество деталей, свидетельствующих о влиянии горожан, однако роль города в общей картине им игнорируется [1, с. 790].

Английский философ Г. Рэшдалл² более подробно затрагивает отношения между городом и университетом лишь в главе, посвященной Оксфорду [2, с. 79].

Немецкий историк Г. Г. Кауфман³ обратил свое внимание на роль и значение бюргеров в жизни университетов. Им были собраны сведения о решающих гражданских инициативах при основании университетов, в ходе анализа которых он пришел к выводу, что создание высших учебных заведений в Вене, Лейпциге и Гейдельберге напрямую связано с деятельностью местных правителей, а университеты в Кельне и Эрфурте обязаны своим существованием инициативе горожан и их горожан [3].

Французский историк-медиевист Ж. Верже⁴, который посвящает отдельные главы отношениям между университетом и церковью, университетом и государством, лишь вкратце описывает город и его значение в жизни университетов [4, с. 111].

Из зарубежной литературы на рассматриваемую в данной статье тему можно отметить эссе немецкого историка Л. Петри⁵ [5, с. 65], статью Г. Коллера в сборнике научных статей под названием «Город и университет в Средние века и Раннее Новое время» (1977) [6], а также изданный в 2019 г. сборник со статьей «Университеты и их окружение. Юго-запад и Империя в Средние века и Раннее Новое время», в которой отра-

жены всевозможные нюансы взаимосвязи городов и университетов на юго-западе Германии [7].

Что касается источников, «достоверно отражавших сосуществование городов и университетов», то для углубленного анализа и рассмотрения всего комплекса отношений между высшими учебными заведениями и городами в Европе в указанный период в самых разных странах и исторических регионах можно использовать «Нормативные акты, регулировавшие споры между горожанами и студентами/преподавателями университетов», «Уставы университетов», «Учредительные хартии Римских пап», «Привилегии/Акты об основании университетов светскими правителями» и др.

Первые достоверные свидетельства, которые нам встречаются в зарубежных европейских источниках, содержат сведения о драках и спорах, в которых участвовали студенты или преподаватели. Это создавало сложности жителям городов [6, с. 11]. Так, например, именно по этим причинам (из-за осложнений всякого рода и вида между учеными и городским населением) король Франции Филипп II⁶ в 1200 г. счел необходимым подтвердить безопасность студентов Парижского университета⁷ по отношению к горожанам Парижа, подчеркнув, что «университет, как церковное учреждение, подчиняется своему собственному суду и подотчетен только королю» [8, с. 59].

С другой стороны, допускалась самооборона всех участников драк и конфликтов как со стороны студентов, так и со стороны горожан, что часто приводило к неоднозначным ситуациям, потому что зачинщика драки или конфликта сложно было определить, поэтому судебные процессы, проводимые по такому поводу, были непросты даже для опытных судей. Во всяком случае, источники повествуют о ряде инцидентов, которые не могли быть разрешены удовлетворительно. Несмотря на то что зачастую причины конфликтов были известны (драки в состоянии алкогольного опьянения, драки из-за женщин или мелкие имущественные преступления), сохранившиеся

¹ Генрих Денифле, или Фридрих Генрих Сузо Денифле (16.01.1844–10.06.1905), – австрийский ученый, монах-доминиканец, популярный проповедник и историк католицизма.

² Гастингс Рэшдалл (24.06.1858–09.02.1924) – английский философ, теолог, историк и англиканский священник, один из крупнейших ученых-исследователей, изучавших историю средневековых университетов.

³ Георг Генрих Кауфман (09.09.1842–28.12.1929) – немецкий историк, профессор истории в Бреслау (Бреславле, Вроцлаве).

⁴ Жак Верже (род. 13.10.1943, Париж) – французский медиевист, специалист по истории университетов Средневековья, член Академии надписей и изящной словесности.

⁵ Людвиг Петри (03.06.1908–25.11.1991) – немецкий историк.

⁶ Филипп II Август (21.08.1165–14.07.1223) – первый правитель Франции, который начал использовать титул «король Франции» вместо титула «король франков». Король Франции с 1180 г.

⁷ Парижский университет (Universitas Magistrorum et Scholarium Parisiensis) является одним из значимых и старейших средневековых европейских университетов. Основан в середине XII в. Официально был признан французским королем Филиппом II Августом в 1200 г. и Папой Римским Иннокентием III в 1215 г.

на сегодня документы и «Уставы университетов» не всегда точно отражали детали происшествий и не давали полного понимания произошедшего. В результате мы остаемся в неведении касательно множества моментов [6, с. 11].

Исключение составляет заслуживающий особого внимания «Устав Венского университета 1365 г.». Венский университет («Alma Mater Rudolphina») был основан 12 марта 1365 г. в Вене Рудольфом IV⁸ и его младшими братьями Альбрехтом III⁹ и Леопольдом III¹⁰ Австрийскими. «Устав Венского университета 1365 г.» хоть и содержит большое количество малозначимых деталей, но, в отличие от других документов такого рода, перечисляет абсолютно всё, что происходило. Богатство содержания этого уникального источника удивляет [9, с. 1]. Из него наряду с прочими аспектами мы узнаем о важнейших проблемах, возникших в 1356 г. из-за «сосуществования университета и города».

Согласно «Уставу Венского университета 1365 г.», независимость университета изначально должна была выражаться в его планировке и расположении. По крайней мере, именно так планировалось в Вене: «Университет должен был располагаться непосредственно рядом с замком правителя и должен был отделяться от города стеной, лишь в нескольких местах снабженной открытыми воротами» [10, с. 7, 18]. Остается неясным, должны были жить в этом квартале только члены университета или нет? Из названия «Пфaffenштадт» («Pfaffenstadt») следует, что в 1365 г. Габсбурги все еще считали университет «духовным учреждением» и не в последнюю очередь по этой причине хотели, чтобы он был отделен и защищен от светской буржуазии. Но этот проект так и не был реализован. Несколько десятилетий спустя университету были выделены дома на северо-востоке Вены вдали от замка правителя, которые располагались между домами бюргеров и, следовательно, были

гораздо более интегрированы в жизнь горожан своими зданиями, по сравнению с тем, что планировалось изначально [6, с. 12].

Далее, согласно идеям 1365 г., дома в «Пфaffenштадте» должны были оставаться собственностью светских, но прежде всего венских граждан. Это делает очевидной важную функцию города: даже если будет построен отдельный университетский район, город все-равно будет отвечать за обеспечение его жильем. Поэтому Рудольф IV был вынужден издать «очень подробные правила» на случай, если собственность перейдет из рук в руки, а также из-за обязательств владельцев домов по содержанию и арендной плате. В этой связи нужно отметить, что со стороны города наблюдалась нехватка заказов на обеспечение профессорско-преподавательского состава и студентов продуктами питания и одеждой. Как свидетельствует освобождение университета от таможенных пошлин, ожидалось, что его члены будут обеспечивать себя всем необходимым [10, с. 8, 19].

По мнению Рудольфа IV, автономия высшей школы была гораздо более необходимой в области правовой жизни, но у него были сомнения в том, возможна ли на практике независимая судебная система. Во всяком случае, Рудольф IV предполагал сотрудничество между университетским начальством и венским городским судьей, так как он имел право помогать университету, а в некоторых случаях даже был вынужден это делать. Существовали и другие «специальные правила». Мелкие «святотатства» («frevell») и «правонарушения» («mizzetat») студентов не обязательно должны были рассматриваться перед ректором, который не отвечал за преступления против путешествующих студентов. Эти дела должны были рассматриваться судьями, в округе которых было совершено преступление.

Венский правитель также был обеспокоен происшествиями, которые для Вены были в порядке вещей [10, с. 10, 21]. Потребность студентов в деньгах была велика и давала повод для контактов с горожанами. Помимо всего, Рудольф IV счел необходимым категорически запретить студентам любовные связи с женами горожан. Все упомянутые выше моменты были настолько важны, что фиксировались в «Привилее об основании Венского университета» («Stiftbrief») [6, с. 13].

Вероятно, Габсбурги надеялись, что новое высшее учебное заведение станет необычайно привлекательным из-за своей особой поддержки, поэтому в него будут поступать богатые студенты.

⁸ Рудольф IV (01.11.1339–27.07.1365) – представитель династии Габсбургов. Герцог Австрии, Штирии и Каринтии с 1358 г., граф Тироля с 1363 г., первый австрийский правитель, принявший титул эрцгерцога.

⁹ Альбрехт III (09.09.1349–29.08.1395) – представитель династии Габсбургов. Герцог Австрии с 18.11.1364 по 25.09.1379 вместе с братом Леопольдом III, а с 25.09.1379 – единолично. Основатель Альбертинской линии Габсбургского дома.

¹⁰ Леопольд III (01.11.1351–09.07.1386) – представитель династии Габсбургов. Герцог Австрии с 1365 г. Основатель Леопольдинской линии Габсбургского дома.

В 1365 г. это рассуждение было обоснованным. В эпоху Высокого Средневековья занятия были, в основном, делом знати и богатых высших классов. В середине XIV в. в большинстве случаев учеба была еще очень дорогой. Вполне вероятно, изначально в город на Дунае приехали в первую очередь состоятельные студенты, однако к 1400 г. большинство из них принадлежало уже к средним и, может быть, к более бедным слоям [6, с. 14].

Венский опыт характерен в XIV в. и для других исторических регионов Европы. В Эрфурте граждане, пользующиеся привилегиями «Папской хартии», также обязаны были поддерживать университет и вмешиваться в его дела; трудности были схожи с теми, что и в Австрии. Помощь города была необходима в Эрфурте, чтобы справедливо судить драки. Странствующие ученые причиняли неудобства и здесь, но нужда в деньгах членов университета вынуждала поддерживать контакты с горожанами [11, с. 216].

Еще один момент, который мы упускаем из виду: потребность университета в деньгах возрастала, когда приходилось нанимать известных ученых. Так, доподлинно известно, что местное духовенство в Вене, несмотря на то, могло оно или хотело предоставить профессоров, не в состоянии было эффективно содержать новую высшую школу, появившуюся в XIV в. В период Высокого Средневековья подобное было характерно и для Парижа, но в XIV в. важных представителей науки приходилось набирать издалека, и во многих случаях их «завоевывали» лишь при помощи бенефициев, которые предоставлялись университету для этих целей. В Австрии на протяжении многих веков герцогам удавалось обеспечить наиболее прибыльные приходы для своих кандидатов, поэтому они были готовы зарезервировать некоторые должности и для высшей школы.

Изначально в Вене в 1365 г. существовал только один бенефиций для ректора. На пост первого ректора Венского университета Рудольф IV добился назначения Альберта Саксонского – ученого, который приобрел знания в престижном тогда Парижском университете. Он получил приход Лаа, большую церковь в прибыльном винодельческом регионе. Остальные преподаватели университета ничего не получили, и Альберт Саксонский вынужден был предложить, чтобы половина его бенефиция была разделена между ними. Очевидно, что появившаяся высшая школа не могла обойтись без денег, бенефициев не хватало.

В 1384 г. для работы в Венском университете были «зарезервированы» 8 каноников собора Святого Стефана. Аналогичная ситуация была и в других местах. В 1394 г. 11 каноников были «зарезервированы» в качестве профессоров для Кельнского университета, а в 1398 г. 12 были включены в состав Гейдельбергского университета, который в то время уже имел некоторые бенефиции – достоверно известно, что даже епископство в Вормсе вскоре было зарезервировано для высших школ.

Тем не менее количество рабочих мест, доступных таким образом, не покрывалось. Получается, что подобная система не являлась удовлетворительной. Но она сохранялась длительное время (к примеру, в Вюрцбурге) и оставалась важной проблемой в Вене, что можно попытаться объяснить соображениями Реформации. В этом контексте следует помнить, что при императоре Фридрихе III политика бенефициев в целом проводилась очень активно в соответствии с высокими средневековыми моделями. Эти меры не только отвечали требованиям наиболее радикальных представителей движения обновления, но и стали основой для реформ, которые оказались неуспешными и игнорируются по сей день. И все же они были эффективными, особенно в Вене, где эти процедуры, вероятно, также были сохранены по соображениям Реформации. Знаменитые венские профессора конца XIV в. имели богатые бенефиции, а Томас Эбendorfer, представитель высших школ в Базельском совете, в середине XV в. жил в своем приходе в Перхтольдсдорфе, расположенном неподалеку от австрийской столицы.

Впрочем, подобный метод «приобретения» учителей не остался без нареканий и в Вене, но он вызвал некоторые финансовые соображения, которые в других местах можно было освоить только с помощью буржуазии [6, с. 16]. Это подводит нас к ключевому моменту: город с наибольшей вероятностью мог повлиять на университет и установить с ним необходимые связи, привлекая деньги [6, с. 17].

Тем не менее Вена оставалась исключением. Скорее всего, общая тенденция была продиктована стремительным увеличением количества университетов и их растущей потребностью в деньгах. В последние два десятилетия XIV в., когда было построено множество новых университетов и расширены уже существующие, число студентов быстро увеличилось. Например, Констанцкий собор (1414–1418 гг.) издал указ о том,

что выпускники высших учебных заведений должны иметь приоритет при распределении должностей. Поскольку на рубеже XIV–XV вв. спрос на деньги и денежное хозяйство в целом возрос, вряд ли было возможно, что университеты компенсируют преподавательский состав устаревшей формой предоставления бенефициев. То есть даже в самой Империи профессорам приходилось платить большее жалование, которое часто выдавалось городом [6, с. 17].

В Эрфурте небольшие пожертвования горожане установили еще в конце XIV в. [11, с. 216]. В Кельне самые первые зарплаты преподавателям университетов, которые поступали из средств города, зафиксированы в 1407/1409 гг. [12, с. 103]. Примерно тогда же в Гейдельберге появилась новость о фиксированном финансовом окладе для стипендиатов [13, с. 133]. То есть наряду с имевшейся системой бенефициев, предназначенных для оплаты преподавателям высших школ, можно констатировать финансовую поддержку преподавателей университетов горожанами либо городами, в которых появились университеты. Это довольно значимый момент в истории взаимоотношений между городом и университетом.

К сожалению, источники не раскрывают, в какой степени под влиянием реформаторских движений, которые были особенно эффективны во времена Базельского собора (1431–1449 гг.), иногда происходил более радикальный поворот к системе «синекуры» («Pfründen») для профессоров. Можно лишь сказать наверняка, что в конце периода Средневековья преобладали регулярные зарплаты и более высокая оплата труда преподавателя за счет платы за обучение.

Была еще одна причина претендовать на городские средства: потребности университета в помещениях/пространстве. Как уже было видно на примере Вены, сначала рассматривались только помещения для студентов и профессоров, в квартирах которых, к слову, также долгое время велись занятия! Церемонии и празднования первоначально проходили не в университетских зданиях, а в соборах или церквях города, к примеру, в Кельнском соборе или в Соборе Святого Стефана в Вене. Однако вскоре и здесь было учтено стремление к независимости. В Кельне для совместного нахождения членов университета было предложено выделить часть Собора [12, с. 212], а в Вене в Соборе Святого Стефана им был выделен южный неф с хором апостолов [6, с. 18]. Потребность в пространстве/помещениях/зданиях за пределами города существовала примерно до

середины XIV в. В Кракове король, по-видимому, первоначально разместил университет в своем городском замке на Вавеле [14, с. 6]. Теперь мы понимаем, почему в 1365 г. в Вене не планировались специальные университетские здания и почему Прага долгое время обходилась без собственного здания для университета.

Однако опыт последних десятилетий XIV в., даже к северу от Альп, показал, что так продолжаться не может. Университеты Империи, возможно, следуя итальянскому образцу, объявляли о своих повышенных требованиях к помещениям. После 1366 г. университет в Праге был снабжен специальными зданиями. В 1385 г. герцог Альбрехт III купил старый дом в Вене и приспособил его для университета. Первоначально он служил жилым домом для профессоров и использовался для лекций и совещаний [6, с. 18]. Позже герцог выкупил другие прилегающие участки, и уже в 1400 г. был сформирован отдельный комплекс зданий в качестве центра Высшей школы, который был воспринят широкой публикой как университет «*par excellence*», о чем свидетельствуют современные иллюстрации. В XV в. в этом районе были основаны другие бурсы и колледжи, сформировавшие район со студентами, который, тем не менее, превратился в «гражданский» город и остался интегрированным в него. Похожая ситуация была и в Кракове, где в 1400 г. университет также получил свое первое постоянное место, «*Lepidea magna*» [14, с. 9]. Похожий процесс можно наблюдать в это время в Эрфурте [11, с. 23]. Но при всем при этом университет зачастую зависел от денег горожан. В большинстве случаев слишком скудные источники скрывают эти связи, но мы можем предположить, даже если многое остается неясным, что именно горожане приложили тогда к этому свои усилия.

Таким образом, сосуществование городов и университетов в Европе в период Средневековья налицо. Причем можно констатировать наличие между ними как конфликтных ситуаций, так и тесного сотрудничества. Одна из причин, по которой университету приходилось сотрудничать с городом, – финансовое обеспечение преподавателей новых высших школ. Вторая причина претендовать на городские средства – потребности университета в помещениях/пространстве.

Университеты XIV в. изначально должны были быть исключительно церковными учреждениями и по этой причине должны были

отделяться от светских городов. Однако быстрый рост количества высших учебных заведений и явная профанация науки на рубеже XIV–XV вв. превратили намерения основателей университетов в иллюзорные.

Возрастающую потребность в деньгах в начале XV в. во многих местах могла удовлетворить только буржуазия, поэтому именно ей удалось значительно усилить свое влияние на университеты. Вероятно, это стало поводом и для более тесного сотрудничества между университетом и городом, так как последний смог предложить в XV в. работу многим выпускникам высших школ, особенно врачам и юристам. Помимо этого, на раннем этапе студенты университетов также были активны в муниципальной школьной системе. Даже если источники мало говорят об этом, влияние высшей школы в данной области было значительным.

В контексте генезиса/развития университеты уже начиная со второй половины XV в. иногда можно рассматривать как «муниципальные учреждения». В качестве примера следует упомянуть Грайфсвальд, где в 1456 г. именно по инициативе горожан был учрежден «studium generale» [15, с. 9]. Это обосновывает тезис о том, что, несмотря на другие процессы (в качестве примеров приведем Вену и Гейдельберг), город не только усилил свое влияние на университет в течение XV в., но и проявил растущий интерес к отдельным областям знаний. Это открыло возможности карьерного роста для выпускников университетов и способствовало секуляризации средних школ – процессу, который, однако, частично подвергся влиянию гуманистов и Реформации. По этой причине город в целом, вероятно, поддерживал самые тесные контакты с университетом в начале XV в.

Список использованных источников

1. *Denifle, H.* Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400 / H. Denifle. – Berlin: Weidmann, 1885. – XLV, 814 S.

2. *Rashdall, H.* The Universities of Europe in the Middle Ages. 3 Bde. Band 1: Salegmo, Bologna, Paris; Band 2.1: 2,1. Italy, Spain, France, Germany, Scotland etc.; Band 2.2: English Universities, Student Life / H. Rashdall. – Band 1: Oxford: Clarendon, 1895. – 315 S.; Band 2: Oxford: Clarendon, 1895. – 562 S.; Band 3: Oxford: Clarendon, 1895. – 832 S.

3. *Kaufmann, G.* Geschichte der deutschen Universitäten. 2 Bde. Band 1: Vorgeschichte; Band 2: Entstehung und Entwicklung der deutschen Universitäten bis zum Ausgang des Mittelalters / G. Kaufmann. – 2 Bde. – Band 1: Stuttgart: Cotta, 1888. – XIV, 442 S.; Band 2: Stuttgart: Cotta, 1896. – XVIII, 587 S.

4. *Verger, J.* Les universités au Moyen Age / J. Verger. – Paris: Presses Univ. de France, 1973. – 214 S.

5. *Petry, L.* Stadt und Universität – ein Kapitel deutscher Kulturgeschichte: Vortrag bei der Mitgliederversammlung der Vereinigung “Freunde der Universität” in Mainz, am 9. Mai 1959 / L. Petry // Jahrbuch der Vereinigung Freunde der Universität Mainz. – Mainz: [Verlag nicht ermittelbar]. – Band 10 (1961). – S. 65–76.

6. *Köller, H.* Stadt und Universität im Spätmittelalter / H. Köller // Stadt und Universität im Mittelalter und in der früheren Neuzeit: 13. Arbeitstagung in Tübingen 8.–10.11.1974 / Hrsg. von Erich Maschke und Jürgen Sydow. – 1. Auflage. – Sigmaringen: Thorbecke, 1977. – S. 9–26.

7. *Müsegedes, B.* Universitäten und ihr Umfeld. Südwesten und Reich in Mittelalter und Früher Neuzeit. Beiträge zur Tagung im Universitätsarchiv Heidelberg am 6.

und 7. Oktober 2016 / B. Müsegades, I. Runde. – Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2019. – VIII, 276 S.

8. *Chartularium Universitatis Parisiensis: sub auspiciis Consilii generalis facultatum Parisiensium / ex diversis bibliothecis tabulariisque collegit et cum authenticis chartis contulit Heinrich Denifle.* Band 1. Ab anno 1200 usque ad annum 1286. – Paris: Culture et Civilisation, 1889. – XXXVI, 713 S.

9. *Geschichte der kaiserlichen Universität zu Wien.* Band 2: Statutenbuch der Universität / Bearbeitet von Rudolf Kink. – Wien: Gerold, 1854. – VI, 624 S.

10. *Acta facultatis artium universitatis Vindobonensis: 1385–1416 / Nach der Originalhandschrift hrsg. von Paul Uiblein.* – Graz Wien Köln: Böhlau Nachf., 1968. – 32 + 606 S.

11. *Universitas studii Erfordensis.* Teil I: 1392–1460 / Hrsg. von E. Kleineidam. – Leipzig: St. Benno-Verlag, 1964. – XXV, 402 S.

12. *Keussen, H.* Die alte Universität Köln: Grundzüge ihrer Verfassung und Geschichte; Festschrift zum Einzug in die neue Universität Köln / H. Keussen. – Koeln: Creutzer (in Komm.), 1934. – XV, 623 S.

13. *Ritter, G.* Die Heidelberger Universität – 1: Mittelalter (1386–1508) / G. Ritter. – Heidelberg: Winter, 1936. – XIII, 533 S.

14. *Estreicher, K.* Collegium Maius: Stammsitz der Jagellonischen Universität Krakau; Geschichte, Bräuche, Sammlungen / K. Estreicher. – Warszawa: Verlag Interpress, 1974. – 167 S.

15. *Schmidt, R.* Die Anfänge der Universität Greifswald / R. Schmidt // Festschrift zur 500-Jahrfeier der Universität Greifswald 17. 10.1956. – Greifswald. – S. 9–52.

Методика профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки: модуль гуманитарных дисциплин

Е. Л. Хальпукова,

доцент кафедры общеобразовательных дисциплин,
кандидат филологических наук,
Белорусский государственный университет

В статье анализируются основные компоненты методики профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному в рамках гуманитарного профиля на этапе довузовской подготовки; теоретические положения подтверждены примерами заданий из учебно-методического пособия, разработанного в соответствии с актуальными тенденциями современного образования.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; язык для специальных целей; методика преподавания; гуманитарные дисциплины; довузовская подготовка.

The article deals with the main components of Russian as a foreign language professionally oriented teaching in Humanities at the stage of pre-university training; theoretical positions are confirmed by examples in the manual with the latest educational trends.

Keywords: Russian as a foreign language; language for specific purposes; teaching methods; humanities; pre-university training.

Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки предполагает формирование лингвистической компетенции инофонов на основе смысловых и структурных опор учебно-научного текста, развитие навыков академического общения в контексте межкультурной коммуникации, восполнение общеобразовательных пробелов и создание необходимой научно-предметной базы для дальнейшего обучения в вузах.

В методике преподавания иностранных языков принято выделять три основных подхода к обучению языку для профессионального общения [1, с. 351]:

1) иностранный язык для специальных целей / Language for Specific Purposes (LSP), пред-

полагающий формирование профессиональной лингвистической компетенции инофонов;

2) предметно-языковое интегрированное обучение / Content and Language Integrated Learning (CLIL), имеющее двойное целеполагание: формирование научно-предметных знаний и развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся;

3) преподавание профильных дисциплин на иностранном языке, где язык выступает не целью, а лишь средством обучения.

Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному (РКИ) в системе довузовской подготовки предполагает повышение у инофонов уровня владения языком в объеме образовательных стандартов А1–А2–В1. В связи с тем, что предметное наполнение

учебных материалов не соответствует лингвистическому содержанию уровней А1–А2, выбор такого подхода к обучению, как язык для специальных целей, является очевидным. Однако лингводидактический потенциал предметно-языкового интегрированного обучения, теоретические положения и примеры практической реализации которого освещены в трудах ученых, методистов и преподавателей-практиков из разных стран (D. Marsh, D. Coyle, A. Maljers, O. Meyer, P. Mehisto, T. Ting, V. Pavon, P. Hook, Л. Л. Салехова, Э. Г. Крылов, Е. К. Вдовина и др.), может быть использован на том этапе довузовской подготовки, когда иностранцы владеют русским языком в объеме уровня В1.

Обучение русскому языку для специальных целей изначально было нацелено на развитие у обучающихся навыков чтения литературы по специальности (З. М. Цветкова, Т. С. Серова, Л. И. Чаурская и др.). Позднее на основе научных достижений психологии, лингвистики и методики были выделены базовые принципы коммуникативного подхода к профессионально ориентированному обучению: коммуникативность (теория развития мыслительной деятельности в ситуации многократного общения Л. С. Выготского, теория развития личности в условиях речевой деятельности А. Н. Леонтьева), проблемность (теория проблемного обучения М. И. Махмутова), предметное содержание (И. А. Зимняя), контекстность (А. А. Вербицкий), направленность на профессиональную межкультурную коммуникацию и др. [2, с. 117–119]. В последнее время понятие такого обучения расширяется до профессионально ориентированной деятельности, включающей в себя методы формирования профессиональных умений (А. А. Рыбкина, Д. И. Матухин и др.).

Профессионально ориентированное обучение делится на ряд модулей: модуль гуманитарных дисциплин, модуль естественно-научных дисциплин, модуль инженерно-технических дисциплин, модуль медико-биологических дисциплин и др. Специфика модуля гуманитарных дисциплин заключается в большей необходимости формирования коммуникативной компетенции инофонов в контексте диалога культур по сравнению с другими модулями, что нашло отражение в пособии Е. Л. Хальпуковой, М. А. Харчевник «Русский язык как иностранный. Профессионально ориентированное владение языком. Модуль гуманитарных дисциплин» [3], учебными

материалами которого будут подтверждаться положения описываемой методики.

Актуальная проблема мотивации обучающихся, необходимость отбора наиболее эффективных методов преподавания и стратегий обучения ввиду небольшого количества аудиторных часов, отводимых на изучение учебной дисциплины на этапе довузовской подготовки, предопределили обращение к принципам разноуровневого обучения. В связи с этим в пособии представлены традиционные и инновационные подходы к организации образовательного процесса:

- бихевиористский подход [4] в соответствии с минимальными образовательными стандартами, благодаря чему создается база безошибочных аналогов посредством имитации по образцу;
- когнитивизм в обучении [4], что предполагает осмысленное усвоение лингвистического материала на основе определенного уровня языковой подготовки и выход в межкультурную коммуникацию в учебно-профессиональной сфере;
- текстоориентированный подход, всегда актуальный в методике обучения языку для специальных целей;
- межкультурный подход, необходимый для формирования универсальных компетенций обучающихся в современном поликультурном мире;
- системно-деятельностный подход, позволяющий создать педагогические условия по индивидуализации учебного процесса в благоприятной среде;
- креативный подход, реализуемый через систему эвристических заданий для обучающихся с очень высоким уровнем владения русским языком.

К наиболее эффективным методам преподавания русского языка для специальных целей можно отнести аудиолингвальный, сознательно-практический, коммуникативный методы, метод интервальных повторений, когнитивные, креативные и организационно-деятельностные методы. В соответствии с принципом последовательного возрастания сложности целесообразно чередовать различные стратегии, которые основательно проанализированы в монографии С. И. Лебединского «Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения» [5]: аналитико-имитативные стратегии; стратегии обучения сегментации звучащей речи; стратегии семантизации и активизации языковой догадки; стратегии обучения словообразовательному анализу; операционные

и репродуктивные стратегии; стратегии обучения селективному вниманию; стратегии лингвистического комментирования; стратегии обучения логико-смысловому анализу синтаксических конструкций научной речи; стратегии обучения запечатлению и систематизации речевых образцов по логико-семантическому принципу, по структурным и функционально-смысловым аналогиям; семантико-смысловые стратегии; стратегии обучения синонимическим заменам и стратегии семантико-синтаксического переструктурирования; стратегии формирования у обучающихся эффекта стереотипизации в использовании усвоенных грамматических конструкций; стратегии формирования контекстуального использования и автоматизации усвоенного грамматического явления; индуктивная (синтетическая) и дедуктивная (аналитическая) стратегии обучения монологической речи; интенционально-коммуникативные стратегии.

Традиционно в методике каждый урок начинается с фонетической зарядки в целях настройки артикуляционного аппарата обучающихся, повышения качества их слухопроизводительных навыков, а также устранения фонетических и акцентологических трудностей при знакомстве с профессиональной лексикой и терминологией гуманитарных дисциплин. Применяемые аналитико-имитативные стратегии и аудиолингвальный метод обучения способствуют безошибочному запоминанию звучащих образцов [6, с. 15]. На последующих этапах занятия уровень сформированности произносительных навыков инофонов проверяется посредством аудирования, чтения вслух и говорения. Для этого используются стратегии обучения сегментации звучащей речи и нахождению в звучащем тексте опорно-ключевых терминов, что, безусловно, следует осуществлять в условиях замедленного и естественного звучания научно-популярного текста.

Эффективность метода интервальных повторений заключается не только в прочном и осознанном усвоении иностранцами общеупотребительных и общенаучных слов, профессиональной лексики и собственно терминов, но и в частом использовании повторяющихся лексико-грамматических конструкций, или синтаксических моделей, в адаптированных текстах по специальности.

Стратегии семантизации и активизации языковой догадки, стратегии обучения словообразова-

тельному анализу служат основой для стратегий формирования сложных лексических навыков и умений по преобразованию элементарных высказываний с усвоенными лексическими единицами в более сложные высказывания и тексты. Так, инофоны могут легко спрогнозировать значение слова и семантизировать термин «байология» (buyology) с помощью стратегии словообразовательно-семантической реконструкции, используя аналогии с английским словом «buy» (покупать, покупка) и другими науками (биология, социология, политология и т. д.), а также дать определение через изучаемую синтаксическую модель «*что – это наука о чём*»: *социология – это наука об обществе, байология – это наука о покупках*. Высказывание о роли байологии в современном мире может быть составлено на базе известной общеупотребительной лексики [3, с. 49].

Важно заметить, что в плане методики на этапе довузовской подготовки профессионально ориентированное обучение РКИ тесно связано с модулем общего владения языком, поэтому при выборе синтаксических моделей имеет смысл учитывать традиционную последовательность изучения падежей в иностранной аудитории (таблица).

В рамках повторительных занятий усвоенные в такой последовательности синтаксические модели систематизируются на основе категориальных подсистем научных понятий, анализируются логические связи грамматических явлений посредством семантико-смысловых стратегий, стратегий обучения синонимическим заменам и стратегий семантико-синтаксического переструктурирования обучения языку специальности. Например, используя такие синтаксические модели, как «*что – это что*», «*что – это наука о чём*», «*что представляет собой что*», «*что является чем*», «*что называется чем*», «*что изучает что*», «*что является предметом (изучения) чего*», обучающиеся составляют предложения из указанных слов: «*Политология, наука, политика. Политология – это наука. Политология – это наука о политике. Политология представляет собой науку о политике*» и т. д. [3, с. 56].

Устойчивые рецептивные (узнавание и понимание грамматических конструкций) и продуктивные (выбор и употребление в речи синтаксических моделей) грамматические навыки могут быть сформированы благодаря стратегиям обучения запечатлению и систематизации речевых

Таблица

Последовательность изучения синтаксических моделей на этапе довузовской подготовки

Падеж	Синтаксическая модель	Пример
Именительный	<i>что – это что</i> <i>кто – это кто</i>	Культурология – это наука. Культуролог – это ученый
Предложный	<i>что – это наука о чём</i> <i>что возникло где/когда</i>	Лингвистика – это наука о языке. Наука возникла в Европе в XVI–XVII веках
Винительный	<i>что представляет собой что</i> <i>кто/что изучает что</i> <i>кто/что исследует что</i> <i>что имеет что</i> <i>что составляет что</i> <i>что образует что</i> <i>что входит во что</i> <i>что включает в себя что</i> <i>что делится на что</i>	Философия представляет собой сложную, но интересную науку. Историки изучают историю. Социологи исследуют социальные проблемы. Наука имеет свои законы. Лингвистика, литературоведение и фольклористика составляют филологию. Все термины одной науки образуют терминологию. Части речи входят в лингвистическую терминологию. Филологические науки включают в себя лингвистику, литературоведение и фольклористику. Науки делятся на группы
Дательный	<i>что относится к чему</i> <i>что относят к чему</i> <i>что принадлежит к чему</i>	Психология относится к социальным наукам. Философию относят к социальным наукам. Семья принадлежит к социальным группам
Родительный	<i>что состоит из чего</i> <i>что входит в состав чего</i>	Словосочетания состоят из слов. Словосочетания входят в состав предложений
Творительный	<i>что является чем</i> <i>что называется чем</i>	Культурология является наукой о культуре. Наука о культуре называется культурологией

образцов по логико-семантическому принципу, по структурным и функционально-смысловым аналогиям:

- общее логико-семантическое основание синтаксических моделей «*что – это что*», «*что является чем*», «*что представляет собой что*» – класс конструкций, квалифицирующих предмет;
- структурные и функционально-смысловые аналогии синтаксических моделей «*что относится к чему*», «*что принадлежит к чему*» определяются значением принадлежности.

Конкретизация и осознание инофонами функционирования подобных понятий осуществляются с помощью сознательно-практического метода [6, с. 15], который реализуется в заданиях с лакунарными текстами и ключевыми словами, в заданиях с опорными схемами и иллюстрациями. Задания на составление предложений, вставку слов в нужной форме, выбор правильного варианта предлагаются на основании стратегий формирования у обучающихся эффекта стереотипизации в использовании усвоенных грамматических конструкций [5, с. 310–311]. Широкое применение трансформационных стратегий предполагает изменение синтаксической структуры предложений путем их синтаксического переструктурирования [5]. К примеру, синонимия синтаксических конструкций с причастными

оборотами и сложноподчиненных предложений, а также действительных и страдательных конструкций служит материалом для репродуктивных и трансформационных заданий [3, с. 97].

С целью совершенствования рецептивных и продуктивных грамматических навыков комбинируются операционная (развертывание языкового материала из компактного абстрактного отображения в сознании обучающихся) и репродуктивная (запоминание и воспроизведение речевых образцов в коммуникативной ситуации) стратегии. Так, усвоение синтаксических моделей «*что имеет какое значение для чего*», «*что играет какую роль в чём*», «*что оказало какое влияние на что*» в процессе выполнения грамматических заданий завершается составлением устного монологического высказывания о роли образования в жизни человека [3, с. 33–34]. При этом акцентируется внимание на синтаксической сочетаемости в этих конструкциях посредством стратегий обучения селективному вниманию.

Переход к употреблению грамматических явлений реализуется через стратегии лингвистического комментирования и стратегии обучения логико-смысловому анализу синтаксических конструкций в разных стилях речи. Например, разницу значений классификации и состава предметов, специфику активных и пассивных

конструкций и неопределенно-личных предложений инофоны могут понять в результате теоретической и практической работы с общеупотребительными конструкциями «*что делится на что*», «*что делят на что*», «*что можно разделить на что*» и характерными только для научного стиля моделями «*что подразделяется на что*», «*что подразделяют на что*» [3, с. 45]. От порядка слов в синтаксических моделях «*что называется чем*» и «*чем называется что*» зависит контекстное употребление:

- введение термина: *Как называется наука, которая изучает язык как систему? Наука, которая изучает язык как систему, называется языкознанием;*

- раскрытие значения термина: *Какая наука называется языкознанием? / Что называется языкознанием? / Что такое языкознание? Языкознанием называется наука, которая изучает язык как систему* [3, с. 55].

Стратегия формирования контекстуального использования и автоматизации усвоенного грамматического явления актуализируется при выполнении текстовых заданий по преобразованию элементарных высказываний в более сложные синтаксические целые с разнотипными моделями, а также при пересказе текстов о гуманитарных дисциплинах.

Стратегии обучения смысловому переструктурированию научных текстов на этапе довузовской подготовки могут использоваться в разных вариантах. Индуктивная (синтетическая) стратегия обучения монологической речи реализуется через ответы на вопросы в постепенном движении от элементов монолога к развернутому монологическому высказыванию. Дедуктивная (аналитическая) стратегия обучения монологической речи предполагает составление собственного высказывания на основе текста-образца. Так, изучая филологические науки, инофоны в зависимости от уровня языковой подготовки могут ограничиться ответами на вопросы либо сделать сообщения о разных филологических специальностях по образцу [3, с. 59].

В учебно-профессиональной сфере гуманитарной направленности важную роль играют интенционально-коммуникативные стратегии, представленные в пособии рубрикой «Как это сказать по-русски?» [3]. Стратегии пользования этикетными формами, стратегии вербального реагирования, стратегии выражения совета, предложения, рекомендации, стратегии выражения

сомнения, согласия, несогласия, стратегии резюмирования и формулирования выводов необходимо чередовать со стратегиями обучения языку для формирования коммуникативной компетенции инофонов.

Одним из ведущих в профессионально ориентированном обучении является текстоориентированный подход, междисциплинарная направленность которого способствует повышению мотивации обучающихся к изучению профильных учебных предметов, а также расширяет прецедентное пространство инофонов в контексте избранной будущей специальности.

Текст как высшая единица обучения общению в лингводидактике позволяет актуализировать рецептивные, репродуктивные и продуктивные виды речевой деятельности: «Текст – и средство, и единица обучения, которая позволяет решать комплекс методических задач: отрабатывать грамматические модели; вести лексическую и словообразовательную работу; анализировать структуру и содержание текста, а затем воспроизводить некоторые его фрагменты» [7, с. 134]. На этапе довузовской подготовки большая часть текстов адаптируется и создается на основе принципа коммуникативно-когнитивной значимости.

Лингводидактический и психолингвистический потенциал текста дает возможность использовать его как предметно-содержательную основу для речи и стимул для развития речевых умений [8, с. 14], а также для формирования коммуникативной компетенции иностранных абитуриентов в учебной и учебно-профессиональной сферах. Рассмотрение текста как объекта речевосприятия и продукта речепорождения определяет систему текстовых заданий, предполагающих постепенный переход от проговаривания текста до краткого пересказа и выражения собственного мнения. Методика лакунарных текстов (в зарубежной методике – *cloze-test*) и методика набора ключевых слов, передающих основное содержание текста, направлены на обучение опознаванию и использованию для извлечения информации всех отличительных признаков специализированных текстов: «Для профессионально-ориентированных текстовых материалов характерны постоянство структуры, привязанность основных элементов содержания к элементам структуры текста, использование клише или клишированных словосочетаний, терминологичность, безличность, отсутствие избыточной информации, четкий синтаксис» [9, с. 211].

В системе довузовского образования для формирования профессиональной коммуникативной компетенции иностранцев имеет смысл использовать когнитивные, креативные и организационно-деятельностные методы обучения в целях познания объекта, создания условий для творческого самовыражения обучающихся и генерирования модели собственного образовательного продукта в профессиональной сфере. Использование данных методов сопряжено с дополнительной работой над произношением и другими языковыми аспектами, что предполагает составление специальных упражнений. Организационно-деятельностные методы, включающие в себя методы целеполагания, планирования, разработки индивидуальных программ, контроля, рефлексии и др., позволяют выстроить модель реальной продуктивной деятельности, сконструированную для обучения РКИ с этапами подготовки, предъявления, оценки и коррекции. В пособии представлены эвристические задания, которые направлены на раскрытие когнитивной базы и творческое самовыражение обучающихся: «Наука и ученые» [3, с. 15], «Станцуй свою диссертацию» [3, с. 22], «“Мужские” и “женские” науки» [3, с. 28], «Имя в науке – дата в истории» [3, с. 34], «Любимая гуманитарная наука» [3, с. 42–43] и др. Как известно, в плане содержания инофоны могут отлично знать изучаемый материал на родном языке, но с трудом воспроизводить его по-русски, поэтому при выполнении подобных заданий реально достичь собственных образовательных целей посредством решения проблемы нехватки лексических единиц.

Модуль гуманитарных дисциплин предполагает, что профессионально ориентированное обучение РКИ будет направлено не только на формирование коммуникативной компетенции инофонов в учебной сфере деятельности, но и на развитие межкультурной компетенции как введением страноведческого компонента, так и включением элементов других культур. Важно заметить, что одной из приоритетных концепций в современной методике преподавания РКИ является концепция межкультурного иноязычного образования, в основе которого находится понимание языка органической частью культуры [10]. Образованный человек как продукт своей культуры признает иное мировоззрение и толерантен к другой культуре.

Учебно-методическое пособие Е. Л. Хальпуковой, М. А. Харчевник [3] разработано с учетом

основных положений концепции межкультурного образования в плане методики и в плане содержания: «Содержание образования фиксируется в учебнике в различных видах текстов и внетекстовых компонентах учебника (знания); в заданиях на репродуцирование деятельности (способы деятельности); в творческих задачах к тексту (опыт творческой деятельности); в виде эмоционально-насыщенных текстов, обращенных к чувствам, яркого наглядного материала, постановки нравственных и эстетических проблем и заданий на познание и выражение своего отношения (содержание эмоциональной и оценочной деятельности)» [10, с. 71]. Факты различных культур представлены в пособии иллюстрациями, фотографиями, отрывками художественных и философских произведений, QR-кодами, ссылками на интернет-ресурсы и др. С одной стороны, это помогает раскрывать значения понятий и служит стимулом для речевого общения на русском языке, а с другой – так создается нужная психологическая атмосфера при изучении конкретной темы. Выполнение заданий, в которых предлагается рассказать о культуре своей родной страны и подготовить презентацию о ее символах, формирует у инофонов умения воспринимать и сравнивать факты разных культур [3, с. 78–79].

Следует отметить, что в пособии представлен белорусский культурный компонент в контексте диалога культур. Комментарии, интерпретация и оценка фактов культуры, задания о науках и ученых, деятелях культуры из разных стран, пословицы и поговорки различных народов способствуют расширению культурного фона обучающихся и развитию эмпатии и взаимопонимания через восприятие многообразных явлений представителями других культур.

Вполне очевидно, что для обучения в вузе только владения языком недостаточно, поэтому на этапе довузовской подготовки межкультурное образование считается обязательным для реализации в рамках современных методик преподавания РКИ. Ограниченность сформированности коммуникативной компетенции инофонов при выполнении лингвистически сложных заданий возможно компенсировать за счет использования искусственного интеллекта, а также встроенных в мобильные средства связи переводчиков. Таким образом увеличивается количество лексических единиц и осуществляется грамматический практикум, совершенствуются навыки эффективного

использования изучаемого материала в контексте интеграции РКИ и специальных дисциплин, что имеет огромное значение для обучения профессиональной коммуникации в академическом межкультурном взаимодействии.

Важную роль на этапе довузовской подготовки играет профориентационная работа с целью обеспечения научно обоснованного выбора иностранцами сферы будущей профессиональной деятельности. В описываемом пособии часть заданий направлена на расширение зоны профессиональной осведомленности о гуманитарных специальностях, что, безусловно, является стимулом к изучению профильных дисциплин и развитию познавательных интересов инофонов. Для решения проблемы профессионального самоопределения обучающихся, построения индивидуальной образовательной траектории используются презентационные материалы и информация о факультетах гуманитарной направленности, размещенная в интернете. Кроме того, при выполнении подобных заданий проводится разъяснительная работа по предотвращению ошибочного выбора на этапе поступления в высшее учебное заведение через формирование

адекватного представления о возможностях реализации способностей и талантов обучающихся, определенных ограничениях, а также прогнозирование профессиональной успешности. Грамотно выстроенная профориентационная работа приводит инофонов к участию в научно-исследовательской деятельности на этапе довузовской подготовки.

Обозначенные подходы, методы, стратегии профессионально ориентированного обучения РКИ показали свою эффективность в процессе довузовской подготовки для дальнейшего обучения в высших учебных заведениях гуманитарной направленности.

Таким образом, педагогические приемы организации разноуровневого обучения, используемые при рациональном сочетании коллективной, групповой и индивидуальной работы в диапазоне от минимальных образовательных стандартов до технологий межкультурного иноязычного образования и креативного обучения, способны обеспечить инофонам достижение поставленных целей в соответствии с их познавательными возможностями в условиях академической межкультурной коммуникации.

Список использованных источников

1. Сысоев, П. В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2019. – № 48. – С. 349–371.
2. Алмазова, Н. И. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике / Н. И. Алмазова, Т. А. Баранова, Л. П. Халяпина // Язык и культура. – 2017. – № 39. – С. 116–134.
3. Хальпукова, Е. Л. Русский язык как иностранный. Профессионально ориентированное владение языком. Модуль гуманитарных дисциплин [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие / Е. Л. Хальпукова, М. А. Харчевник. – Минск: БГУ, 2023. – 179 с. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/311898>. – Дата доступа: 02.07.2024.
4. Crowl, T. K. Educational Psychology. Windows on Teaching / T. K. Crowl, S. Kaminsky, D. M. Podell. – Dubuque: Brown&Benchmark, 1997. – 416 p.
5. Лебединский, С. И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С. И. Лебединский. – Минск: БГУ, 2019. – 423 с.
6. Акишина, А. А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Коган. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002. – 256 с.
7. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного (с электронным приложением): учеб. пособие / А. И. Басова [и др.]; под ред. Н. Н. Скворцовой. – Минск: БГУ, 2017. – 327 с.
8. Хавронина, С. А. Методика преподавания русского языка иностранцам и психоллингвистика / С. А. Хавронина, И. В. Гуляева // Вестн. РУДН. Сер. Рус. и иностр. яз. и методика их преподавания. – 2013. – № 2. – С. 11–16.
9. Чумак, Л. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / Л. Н. Чумак. – Минск: БГУ, 2009. – 304 с.
10. Бердичевский, А. Л. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учеб. пособие / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Е. Г. Тарева; под общ. ред. А. Л. Бердичевского. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 368 с.

Интегрированное обучение англоязычному письму и чтению через аудирование по специальности «Оборудование и технологии вакуумной, компрессорной и низкотемпературной техники» посредством Moodle

Ю. А. Здоронок,

старший преподаватель кафедры английского языка № 2, магистр,
Белорусский национальный технический университет

В статье представлено решение практической задачи по интегрированному обучению англоязычному письму и чтению через аудирование в системе управления обучением Moodle студентов профилизации «Вакуумная и компрессорная техника». Анализ наработанных научных результатов выявил необходимость организации процесса обучения в едином образовательном ресурсе. Разработанная модель обучения с соответствующей серией упражнений обеспечивает быстрое овладение письмом и чтением через аудирование при значительном объеме самостоятельной работы студента.

Ключевые слова: система управления обучением; интегрированное обучение; письмо; чтение; аудирование; английский язык.

The article presents a solution to a practical problem on integrated teaching of Russian-language writing and reading through listening in the Moodle learning management system for students majoring in “Vacuum and Compressor Engineering”. An analysis of the scientific results developed by the organization revealed the need for the learning process in a single educational resource. The developed teaching model with a corresponding series of exercises ensures rapid mastery of letters and reading through listening with a significant amount of independent work by the student.

Keywords: learning management system; integrated learning; writing; reading; listening; English.

На овладение лингвистическим модулем «Иностранный язык (английский)» в Белорусском национальном техническом университете (БНТУ) по специальности 6-05-0714-06 «Оборудование и технологии вакуумной, компрессорной и низкотемпературной техники» профилизации «Вакуумная и компрессорная техника» на первом курсе отводится 240 ч, из которых 102 ч аудиторных (50 ч в первом и 52 ч во втором семестре), которых явно недостаточно.

Проведенное исследование показывает [1], что результативность письменной и устной коммуникации на английском языке зависит от умения воспринимать на слух и понимать однократно зву-

чащую речь. Данная задача для студентов первого курса инженерно-педагогического факультета является нелегкой, так как уровень школьной языковой подготовки разный. Следовательно, первичное восприятие на слух естественных разговорных моделей, встроенных в аудиовизуальный текст, должно опираться на письменные формы, чтобы на осознанном уровне сформировать устойчивые произносительные навыки при соотношении слуховых и зрительных образов.

Осуществить соединение и взаимодействие аудирования, письма и чтения можно в рамках единого электронного образовательного ресурса при активном внедрении элементов метода сме-

шанного обучения в сжатые сроки через систему управления обучением Moodle [2]. На сегодняшний день именно модульная объектно-ориентированная динамическая образовательная среда при наличии специальных интерактивных плагинов обладает необходимым потенциалом для реализации процесса обучения в университетской аудитории при активной веб-поддержке с акцентом на самостоятельное обучение, которое целиком и полностью опирается на использование студентом образовательной платформы на своем мобильном устройстве: телефоне, планшете, ноутбуке.

В современной науке накоплен достаточный научный опыт с разработанной теоретико-методологической и прикладной базой, рассмотренной в фундаментальных трудах исследователей-методистов: И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, Г. В. Роговой, С. К. Фоломкиной, А. Н. Щукина, Е. Н. Соловьевой, М. Уэста. Вопросы организации обучения с помощью компьютера изучены Г. К. Селевко, Т. В. Карамышевой, В. П. Тихомировым, А. В. Зубовым, Н. В. Андреевой. Создание электронных образовательных ресурсов с использованием Moodle рассмотрено в исследованиях А. И. Горожанова, В. М. Барт, М. А. Тариновой, С. Граф, Н. В. Худолей.

Проведенный анализ ряда работ [3–6] показывает, что в педагогической практике обучения иностранным языкам с помощью системы управления обучением Moodle авторы придерживаются не интегрированного, а дифференцированного подхода, акцентируя внимание на обучении отдельному виду речевой деятельности.

Так, авторы [3; 4] отмечают функциональные преимущества системы управления обучением, которые направлены на формирование профессиональной иноязычной компетенции через аудирование. В рамках смешанного обучения образовательный процесс осуществляется за счет комплекса интерактивных упражнений с видео- и аудиоконтентом, который эффективно реализуется в системе управления обучением с помощью элемента «Интерактивное видео» плагина H5P – конструктора, содержащего библиотеку шаблонов для создания интерактивного учебного контента.

Вопрос обучения письменной речи с использованием образовательной среды рассмотрен в работе [5], автор которой считает, что письменная речь является наиболее трудной и сложной формой сознательной речевой деятельности. При обучении письменной речи автор интегрирует в единое целое преимущества лингвистического и коммуникативного подходов, акцентируя внимание на тех-

нологии смешанного обучения, при которой очная традиционная форма обучения реализуется с преобладанием устной речи в сочетании с элементами асинхронного и синхронного электронного обучения, основу которого составляет письменная коммуникация. Серия упражнений на формирование письменной речи реализована через встроенные в Moodle инструменты «Форум», «Семинар», «Чат» и «Задание», которые не обладают функцией контроля и самоконтроля с выраженной мгновенной обратной связью.

Авторы [6] рассматривают вопросы обучения профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в электронной среде на платформе Moodle в неязыковом вузе и представляют типологию и систему упражнений, которая базируется на нескольких видах чтения, используя встроенный учебный элемент системы управления обучением Moodle «Тест».

Анализ представленных научных результатов позволяет сделать вывод о том, что прагматическое разграничение в обучении на устную и письменную речь, продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности может быть реализовано в условиях длительного изучения языка. В свою очередь сжатые сроки обучения требуют такого подхода, который в сложившихся условиях обучения решает педагогическую задачу, направленную на быстрое и самостоятельное овладение аудированием, письмом и чтением за счет их интеграции в единый образовательный ресурс в модульной объектно-ориентированной динамической образовательной среде управления обучением.

Таким образом, проанализированные источники показывают, что вопрос интегрированного обучения англоязычному письму и чтению через аудирование посредством Moodle при самостоятельном обучении не нашел отражения и требует дальнейшего исследования, учитывая требования учебной программы «Иностранный язык (английский)» профилизации «Вакуумная и компрессорная техника».

Изучение вопроса интегрированного обучения англоязычному письму и чтению через аудирование студентов инженерно-педагогического факультета БНТУ посредством Moodle – цель данной статьи. Основными задачами являются:

- 1) анализ интегрированного обучения англоязычному письму и чтению через аудирование в системе управления обучением;
- 2) создание модели обучения лингвоакустическим ресурсам, которая положена в основу

разработки соответствующего комплекса интерактивных упражнений;

3) экспериментальная проверка разработанной модели.

Разработка электронного образовательного ресурса, его апробация и публикация основных научных результатов выполнены в рамках научно-исследовательской работы кафедры английского языка № 2 БНТУ. Наиболее эффективное освоение содержания электронного образовательного ресурса организовано на учебном портале университета (ebntu.by).

Быстрое и самостоятельное овладение профессионально ориентированной англоязычной коммуникативной компетенцией будущих инженеров в области вакуумной и компрессорной техники осуществляется за счет использования модульной технологии.

Для реализации модульной технологии была создана модель обучения лингвоакустическим ресурсам посредством Moodle (рис. 1), которая соответствует комплексной дидактической цели, а способ представления лингвистической информации в пределах учебных модулей обеспечивает ее достижение. При этом интегрированное обучение англоязычному письму и чтению через аудирование является составной частью учебных модулей, включенных в большие блоки материала, формируя единый процесс обучения.



Рис. 1. Модель обучения лингвоакустическим ресурсам в модульной объектно-ориентированной динамической образовательной среде управления обучением

Как видно из представленной модели, реализация информационно-коммуникативной технологии происходит в модульной объектно-ориентированной динамической образовательной среде управления обучением, которая используется в БНТУ для осуществления процесса обучения с активной веб-поддержкой. Единственно уместным лингвистическим обеспечением дан-

ной среды выступают лингвоакустические ресурсы, неотъемлемым условием существования которых является компьютерная форма представления, а обязательным – акустическая.

Согласно модели формирование англоязычной профессиональной коммуникативной компетенции осуществляется за счет первичного акустического восприятия аутентичного англоязычного текста, который в процессе написания сначала озвучивается про себя, реализуется в виде готового текстового произведения, а затем озвучивается вслух.

Стоит отметить, что причиной, по которой интегрированное обучение письму и чтению осуществляется через первичное акустическое восприятие, является неспособность некоторых языков через орфографию относительно точно и полно отразить то, что озвучивается на данном языке [7]. Английский язык относится к языкам с «глубокой» орфографией, которая подразумевает, что способ написания не передает то, что озвучивается в устной речи. Следовательно, овладеть такой «глубокой» орфографией и англоязычным правописанием можно с помощью системы упражнений, которая в рамках модульного обучения направлена на поэтапное формирование умственных действий.

Поэтапность требует первичного имитационного ознакомления с новыми лексическими единицами и словосочетаниями, которые используются в дальнейшем для формирования условно-речевой и речевой компетенций. После тщательной письменной отработки новых лексических единиц и словосочетаний осуществляется работа над аудиовизуальным текстом, который представлен определенным набором лингвоакустических ресурсов.

Для развития умений пользоваться лингвоакустическими ресурсами необходимы условно-речевые упражнения в письменной форме в виде диктантов, которые одновременно формируют орфографические навыки посредством синтеза акустического восприятия и чтения. Для формирования речевых упражнений используются задания, необходимые специалисту в его профессиональной деятельности при написании спецификаций, планов, чертежей и технического задания.

Согласно разработанной модели оценка результативности происходит за счет выразительного чтения вслух готовых лингвоакустических ресурсов. Данный вид чтения используется в качестве одного из способов управления чтением и показателя овладения языковым материалом.

Таким образом осуществляется гармоничный переход от письма к чтению.

Экспериментальная проверка модели интегрированного обучения англоязычного письма и чтения через аудирование посредством образовательной платформы была осуществлена в три этапа с участием студенческих групп инженерно-педагогического факультета первого курса дневной и заочной форм обучения профилизации «Вакуумная и компрессорная техника».

Первый этап экспериментальной проверки был реализован в 2021/2022 учебном году. На данном этапе студенческая группа дневной формы обучения общей численностью 18 человек приняла участие в качестве экспериментальной, группа заочной формы обучения общей численностью 15 человек стала контрольной. Обучение в контрольной группе проводилось с опорой на классическое учебно-методическое пособие [8]. В экспериментальной группе учебный процесс осуществлялся при помощи электронного образовательного ресурса на платформе Moodle.

Для выявления эффективности предложенного комплекса упражнений в образовательной среде в двух группах была проведена оценка умений работать с письменным текстом и его последующим чтением вслух на входном и контрольном срезах, организация процедуры которых осуществлялась с использованием соответствующего теста, проверяющего навыки и умения работы с аудиовизуальным текстом, включая задания на письмо и чтение вслух.

Критериями оценки чтения вслух в условиях эксперимента являются качественные и количественные показатели. Так, качественной оценкой чтения вслух являются точность, темп, просодия, громкость, чтение с выражением, плавность, понимание, а количественной – ошибки, допущенные при чтении вслух.

Проверка правильности письма осуществлялась в системе управления автоматически. Проверка правильности чтения вслух выполнялась по методике, описанной в [9].

Входной срез в начале эксперимента 2021/2022 учебного года показал, что студенты как экспериментальной, так и контрольной группы обладают примерно одинаковыми навыками и умениями письма и чтения вслух. Контрольный срез продемонстрировал, что студенты экспериментальной группы добились лучших результатов, чем студенты контрольной группы (рис. 2).

Для обеспечения большей результативности был проведен второй этап эксперимента,

который включал предварительную модернизацию электронного образовательного ресурса с расширением его функционала. Входной срез 2022/2023 учебного года выявил наличие положительной динамики при освоении учебного материала (рис. 3, б).



Рис. 2. Сопоставление умений и навыков чтения вслух на этапах констатирующего и контрольного срезов 2021/2022 учебного года

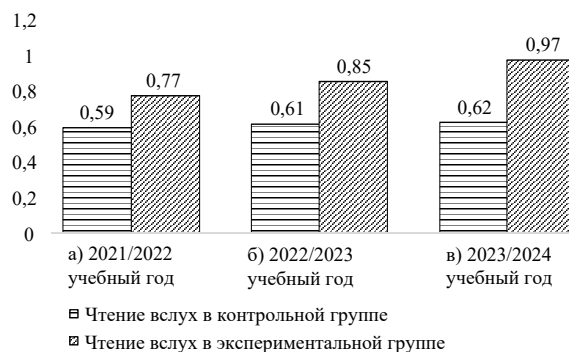


Рис. 3. Сравнение умений и навыков чтения вслух в течение трех лет

В 2023/2024 учебном году было внесено изменение в учебный план: увеличилось число учебных тем при неизменном количестве аудиторных часов. Но и здесь результаты экспериментального обучения показали, что с помощью системы обучения самостоятельное овладение заявленных учебным планом тем осуществляется быстро и качественно (рис. 3, в).

В результате эксперимента, проходившего в течение трех лет, видно, что студенты, систематически работающие в электронной среде, успешнее и быстрее справляются с поставленной задачей по овладению англоязычной речью, чем обучающиеся по традиционной форме. Непосредственная самостоятельная работа с учебным материалом позволила студентам экспериментальных групп повысить качество своих знаний, так как использование электронного формата является привычным и комфортным в обучении (рис. 3).

Согласно представленным данным предложенная серия упражнений позволила через ауди-

рование повысить показатели письма и, следовательно, чтения вслух в экспериментальной группе в среднем на 20 %.

На основании проведенных исследований можно сделать вывод об эффективности использования описанных педагогических технологий в образовательном процессе. Созданная авторская модель обучения лингвоакустическим ресурсам посредством Moodle направлена на интегрированное обучение англоязычному письму и чтению через аудирование в сжатые сроки.

Экспериментальная проверка разработанной модели подтвердила надежность работы электронного образовательного ресурса в целом и его составляющих элементов при активной самостоятельной работе экспериментальной группы (рис. 3).

В результате было получено практическое решение вопроса интегрированного обучения англоязычному письму и чтению через аудирование посредством Moodle при самостоятельном обучении в техническом вузе.

Анализ интегрированного обучения англоязычному письму и чтению через аудирование в системе управления обучением показал, что написание текстового произведения на английском языке сопровождается первичным акустическим восприятием лингвоакустических ресурсов, которые сначала озвучиваются про себя, а затем читаются вслух.

Модель обучения лингвоакустическим ресурсам обеспечивает процесс овладения англоязычным правописанием с помощью соответствующего комплекса интерактивных упражнений, которые одновременно формируют орфографические навыки посредством синтеза акустического восприятия и чтения.

Разработанный электронный образовательный ресурс с соответствующим учебным содержанием может быть использован в качестве теоретической основы при создании электронных образовательных ресурсов для обучения иностранным языкам по специальностям инженерного цикла.

Список использованных источников

1. *Здоронок, Ю. А.* Трудности восприятия речи на слух при обучении иностранному языку / Ю. А. Здоронок // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 окт. 2017 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: О. А. Воробьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2017. – С. 399.

2. *Здоронок, Ю. А.* Электронный образовательный ресурс в системе управления обучением по формированию профессионально ориентированного разговорника / Ю. А. Здоронок // Вестн. Магілёў. дзярж. ун-та імя А. А. Куляшова. Сер. С: Псіхал.-пед. навукі (пед., псіхал., мет.). – 2023. – Вып. 1(61). – С. 26–34.

3. *Милованова, Л. А.* Лингводидактический потенциал системы Moodle и элемента H5P «интерактивное видео» в практике обучения аудированию / Л. А. Милованова, В. Г. Караваева, В. А. Цыбанёва // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 4 (61). – С. 432–439. DOI: 10.25683/VOLBI.2022.61.446.

4. *Данилин, М. В.* Обучение старшеклассников аудированию в условиях англоязычной мультимодальной коммуникации посредством обучающей программы на базе MOODLE / М. В. Данилин, Л. А. Милованова // Открытое образование. – 2022. – № 3, т. 26. – С. 46–55.

5. *Фурманова, В. П.* Применение электронных сервисов при обучении иноязычной письменной речи [Электронный ресурс] / В. П. Фурманова, А. А. Арсентьева // Электронный научный журнал «Дневник науки». –

2020. – № 12. – Режим доступа: http://www.dnevniknauki.ru/images/publications/2020/12/philology/Furmanova_Arsenteva.pdf. – Дата доступа: 07.04.2024.

6. *Широколобова, А. Г.* Обучение профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в электронной среде на платформе Moodle в неязыковом вузе / А. Г. Широколобова, Н. И. Долгова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 3(39). – С. 51–57.

7. *Здоронок, Ю. А.* Обучение иноязычной письменной речи в системе управления обучением / Ю. А. Здоронок // Развитие современной науки и образования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. VII Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2023. – С. 93–98.

8. *Борисевич, Л. И.* Развитие вакуумной техники = Vacuum Technology Development: пособие по английскому языку для студентов специальности 1-36 20 04 «Вакуумная и компрессорная техника» / Л. И. Борисевич, И. А. Иванов. – Минск: БНТУ, 2008. – 132 с.

9. *Здоронок, Ю. А.* Методология интегрированного обучения англоязычному говорению и чтению педагогов-инженеров / Ю. А. Здоронок // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф., 16–17 нояб. 2023 г. / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. – М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. – С. 306–316.

Психологическая диагностика и просвещение как этапы профилактической работы с находящейся в специальных учебно-воспитательных учреждениях молодежью

М. М. Мелихова,
аспирант,
Республиканский институт высшей школы

В статье показано, что процесс психического созревания молодежи в целом протекает длительно, неравномерно, характеризуется выраженными колебаниями и противоречивостью проявлений различных их свойств. В то же время лица с делинквентным поведением требуют еще большего внимания и с ними необходимо проводить психодиагностическую и прогностическую работу, психологическую коррекцию, психологическое консультирование, психологическую профилактику, психологическое просвещение и т. д.

Ключевые слова: делинквент; изучение личности; обследование несовершеннолетних; психологическое просвещение; методология и методы исследования; результаты исследования и их обсуждение.

The article shows that the process of mental maturation of the personality of youth in general proceeds for a long time, unevenly, is characterized by pronounced fluctuations and inconsistency of manifestations of various properties. At the same time, individuals with delinquent behavior require even more attention and it is necessary to carry out psychodiagnostic and prognostic work with them, psychological correction, psychological counseling, psychological prevention, psychological education, etc.

Keywords: delinquent; personality study; examination of minors; psychological education; research methodology and methods; research results and their discussion.

Профилактика несовершеннолетних делинквентов – процесс, центральной задачей которого является обучение несовершеннолетних эффективным поведенческим стратегиям (разрешать жизненные проблемы и повседневные задачи, находить поддержку, эффективно общаться, мыслить, действовать в трудных ситуациях).

Психодиагностическая работа заключается в углубленном изучении личности несовершеннолетнего или их группы, в результате чего можно выявить их склонности и интересы, взгляды, ценности, особенности протекания межличностных отношений, процесс формирования криминальной зараженности и криминальной направленности личности и т. д. Психологическая диагностика является этапом психологи-

ческой профилактики, так как план профилактической работы не может быть построен без определения причин и условий делинквентного поведения.

Главная задача психолога после прибытия несовершеннолетнего в специальное учебно-воспитательное учреждение – изучение его личности, что будет способствовать дальнейшей психологической профилактике для формирования правопослушного поведения. Психологу необходимо присутствовать при поступлении несовершеннолетних в такое учреждение и уже в первые сутки их пребывания в нем провести экспресс-диагностическое обследование и собеседование с каждым из них. В первую очередь исследуются индивидуально-психологические

особенности, психологическое состояние, способности несовершеннолетнего и т. д.

В течение 10 дней после прибытия несовершеннолетнего делинквента целесообразно проведение углубленного психодиагностического обследования, ориентированного на изучение его индивидуально-психологических особенностей, условий их формирования, уровня криминальной зараженности, а также оценку его адаптационного потенциала.

В программе психологического изучения личности несовершеннолетнего правонарушителя необходимо выделять следующие разделы: отношение к изоляции; особенности характера; умственное развитие, взгляды, убеждения, интересы и склонности; духовно-нравственное развитие; коммуникативные особенности; волевые особенности; особенности эмоционального развития; особенности поведения; возможные отклонения в развитии личности. На основании этого не позднее одного месяца со дня прибытия в учреждение с учетом психологической характеристики следует составить индивидуальную психокоррекционную программу для несовершеннолетнего.

На этапе адаптации (1–3 месяца) психологу нужно проанализировать жизнь и отношение к ней несовершеннолетнего: выявить ситуации, объективные и субъективные условия, способствовавшие закреплению асоциальных мотивов поведения, составить психологическую характеристику, определить методы воздействия на него, обеспечивающие ресоциализацию.

Важная задача психологической диагностики – корректировка и уточнение плана индивидуальной работы с несовершеннолетними, осуществляемые путем наблюдения за поведением делинквента в школе, в мастерских и в других видах деятельности. Необходимы визуальная диагностика наличия аутоагрессивных поступков, углубленная беседа, позволяющие выяснить актуальное эмоциональное состояние несовершеннолетнего, наличие острых кризисных состояний и др.

В ходе ознакомительной беседы (или интервью) необходимо выяснить:

- отношение несовершеннолетнего к совершению правонарушения;
- признание или отрицание своей вины;
- характер отношений с родственниками, иными лицами, с которыми он намерен поддерживать связи;
- восприятие причин, приведших к совершению правонарушения, уровень их осознания;

- оценку особенностей своего характера, привычек, интересов, духовного и физического состояния;

- степень развития коммуникативных навыков;

- осознание личных жизненных перспектив.

В психологической практике для обследования несовершеннолетних используются различные формы наблюдения: непосредственное (психолог сам изучает поведение и деятельность делинквентов) и опосредованное, стандартизированное (для исследования какой-либо одной стороны личности) и нестандартизированное, открытое (объект изучения предупреждается об этом) и скрытое (делинквент не знает, что его изучают, и ведет себя естественно), включенное (объект изучения и исследователь объединены совместной деятельностью) и невключенное и др.

Метод беседы позволяет соединить изучение личности с воспитательным воздействием на нее. Для этого психологи применяют разные виды бесед: ознакомительные (для получения первого представления о личности), углубленные (для подробного изучения индивидуально-психологических качеств личности), перспективные (для выяснения жизненных планов лица или группы), воспитательные (в случае нарушения делинквентом установленных требований режима, в целях коррекции его поведения), беседы перед освобождением или переводом (для профилактики и воспитательных целей).

При беседе целесообразно обращать внимание на вербальные проявления несовершеннолетних (грамотность, последовательность предложений, употребление любимых выражений, степень засоренности жаргоном), на основании чего можно судить о степени их криминогенности и приобщенности к нормам субкультуры и др.

Биографический метод применяется для исследования формирования личности несовершеннолетнего в процессе жизнедеятельности. Сведения могут быть получены в беседе с несовершеннолетним, его родителями и другими близкими, путем изучения медицинской и педагогической документации, из дневников, писем и т. п.

Изучение биографии может происходить путем исследования:

- индивидуальных характеристик (пол, возраст);

- личностных особенностей (процесс формирования индивидуально-психологических осо-

бенностей; способы реагирования на сходные события; развитие потребностей, мотивов деятельности, интересов; проявление самооценки и др.);

- семейных взаимоотношений (данные о родителях (их профессия, образовательный уровень, образ жизни, степень участия в воспитании детей и применявшиеся методы воспитания), состав семьи, отношения с родителями, братьями и сестрами).

Психологическая диагностика необходима для выявления причин и условий делинквентного поведения определенной группы лиц, в результате чего должен быть разработан план дальнейшей психокоррекционной работы.

Результаты психологической диагностики зависят от состояния несовершеннолетних в момент обследования, уровня их развития, отношения к психологу, условий общения и т. п.

Просветительская работа может являться как отдельным видом психологической помощи, так и одним из этапов психологической профилактики в специальных учебно-воспитательных учреждениях. Она может проводиться в виде бесед и лекций на психологические темы. С помощью психолога несовершеннолетние делинквенты могут разобраться в трудных для их понимания закономерностях в сфере отношений и поведения человека. Важно, чтобы психолог поддерживал в течение беседы или лекции непринужденную атмосферу, живо реагировал на вопросы и комментарии, не уходил от анализа «сложных» тем, доброжелательно, но твердо выстраивал систему обсуждения.

Просветительская работа психолога может обладать профилактической функцией. Так, например, могут проводиться беседы для формирования позитивного отношения к труду, учебе, социальным нормам и ценностям.

Психологическое просвещение можно разделить на следующие направления:

- формирование установок и представлений о психологической науке и практической психологии (психологизация делинквентов);
- информирование делинквентов по правовым вопросам и ответственности, о последствиях совершения дальнейших правонарушений;
- формирование у сотрудников потребности в использовании психологических знаний в работе;
- проведение занятий по вопросам будущих перспектив (о возможностях трудоустройства и пр.);

- формирование устойчивой потребности в применении и использовании психологических знаний в целях эффективной социализации;

- информирование подрастающего поколения о психологических требованиях к профессиям в рамках работы по сознательному профессиональному самоопределению;

- информирование родителей выбирающих профессию несовершеннолетних.

При организации коммуникативного процесса в любой аудитории важно понимать, что личность выступающего (психолога) занимает центральное место. Эффективность публичного выступления зависит от доверия аудитории к тому, кто выполняет просветительские функции. Психолог, реализующий данную работу, должен быть специалистом по общению, его компетенция должна соответствовать обсуждаемой теме. Кроме того, важно хорошо владеть материалом, быть эрудированным и способным донести сложный материал до неподготовленного слушателя.

Структура излагаемого материала должна соответствовать дидактическим требованиям построения выступления. Восприятие информации существенно затрудняется наличием в сообщении специальной терминологии.

Для эффективного восприятия слушателями необходимо подготовить их к восприятию заранее. При работе в специальных учреждениях повышению эффективности способствуют систематичность и плановость просветительской работы, использование различных каналов информации.

В настоящее время накоплен некоторый арсенал методов психологического просвещения. Их условно делят на наглядные и вербальные. К наглядным формам психологического просвещения относятся психологический листок, буклет (предназначены для оперативного информирования, несут информационно-просветительскую нагрузку), памятка (позволяет освещать отдельные вопросы и темы, наиболее проработанные психологом). Но более действенными считаются вербальные методы просвещения.

При организации просветительской беседы психолог должен четко представлять цель беседы, иметь ее план. Методика проведения беседы может быть различной в зависимости от опыта психолога, условий работы, владения темой, умения варьировать вовлеченность свою и участников. Аудио- и видеобеседы – также эффективный способ передачи информации.

В качестве методологических оснований были использованы:

1. Психодинамическая теория З. Фрейда, согласно которой делинквентное поведение обусловлено и определено бессознательными влечениями, желаниями, убеждениями, установками, приобретаемыми в процессе социализации с раннего детства.

2. Теоретические и экспериментальные работы исследователей в области юридической психологии и криминологии, согласно которым особенности проявления делинквентного поведения связываются с рядом внешних (объективных) условий и внутренних (субъективных) причин.

3. Теоретические и экспериментальные работы ученых в области психологии, права, медицины и социологии, в которых исследуется девиантное поведение и которые придерживаются тезиса, что такое поведение является формой девиантного.

4. Когнитивно-поведенческий подход, согласно которому делинквентное поведение молодежи – это социальная форма поведения, результат научения в социальной среде (в семье, учебных заведениях, среди сверстников и иных лиц). Основным принципом приобретения новых форм делинквентного поведения – научение через наблюдение. Согласно принципу подкрепления вероятность воспроизведения моделей увеличивается, если поведение связано с положительным результатом. Инструментальные виды делинквентного поведения сами по себе обладают подкрепляющими свойствами [1, с. 3].

В исследовании использовались теоретические (анализ, обобщение, систематизация) и эмпирические (опрос, анкетирование) методы.

Таким образом, в целях психологической профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних, находящихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях, было проведено эмпирическое исследование с использованием ряда методик и авторской анкеты «Выявление психолого-педагогических факторов делинквентного поведения молодежи». Цель анкеты – установить внешние условия и внутренние причины делинквентного поведения лиц любого возраста.

Разработанная нами анкета составлена на основе анализа эмпирических исследований ученых в области психологии (Е. В. Змановская, И. С. Кон, О. В. Белановская [2], Н. М. Плещачева [3], Н. К. Плавник, Н. А. Дубинко, А. Н. Пастушеня [4]), права (Ю. М. Антонян [5], В. Б. Шабанов [6], В. С. Красиков, Г. Г. Шиханцов), медицины (В. Д. Менделевич, А. Ю. Егоров).

Анкета включает четыре блока.

Первый блок «Индивидуальные характеристики» содержит вопросы, касающиеся пола, возраста и др.

Второй блок «Взаимоотношения в семье» содержит вопросы, характеризующие отношения с родителями (с кем жил и кем воспитывался, наличие конфликтов с иными близкими родственниками, проявление девиантного поведения родителями, общая обстановка дома).

Третий блок «Взаимодействие в школе» раскрывает особенности взаимоотношений с педагогами и сверстниками, прогулы уроков, успеваемость, педагогическую запущенность.

Четвертый блок «Криминальная зараженность» направлен на исследование атрибутов преступного мира среди подростков и молодежи.

На вопрос «Что подтолкнуло тебя к совершению правонарушения?» были получены следующие ответы: повлияла компания друзей (38 %), стремление к гедонистическому риску (6 %), скука (10 %), случайность (11 %), материальный фактор (10 %), месть (5 %), самоутверждение (4 %) и др.

Четверть несовершеннолетних ответили, что «связались не с той компанией», что их заставили, обманули или подставили либо они сами хотели поучаствовать и помочь друзьям. Попадание в компанию характеризуется принятием установок и правил группы. Соответственно, группа отрицательной направленности формирует противоправные наклонности.

На вопрос о частоте употребления алкоголя были получены следующие ответы: употребляли алкоголь каждый день – 8 %, несколько раз в неделю (через день) – 15,5 %, 1 раз в неделю – 12,5 %, несколько раз в месяц (2–4) – 4 %, 1 раз в месяц – 5 %, часто – 9 %, иногда – 3 %, редко – 11 %, несколько раз в жизни – 9 %. 23 % испытуемых ответили, что не употребляли и не пробовали алкоголь. Более 60 % испытуемых употребляли алкоголь систематически.

Ранняя зависимость от алкоголя является одной из главных причин совершения противоправных деяний. Стабильное влечение к спиртному в подростковом возрасте формируется в несколько раз быстрее, чем у взрослого. Кроме того, эмоциональная и физическая устойчивость молодежи к алкоголю зависит как от ее психоэмоциональных особенностей, так и от воспитания в семье. Если в семье родители систематически употребляют алкоголь, то это может восприниматься подростком как атрибут взрос-

лой жизни. Попадание в группу сверстников, употребляющих алкоголь, также активизирует соответствующие стереотипы поведения.

На вопрос «Сколько времени ты проводил(а) в интернете до того, как попал(а) в специальное учебно-воспитательное учреждение?» были получены следующие ответы: проводил(а) в интернете целый день – 46 %, много – 3 %, 5–8 часов – 12 %, 3–5 часов – 13 %, 2–3 часа – 4 %, 1–2 часа – 7 %, каждый день – 6 %, немного – 3 %, не знаю – 6 %.

На вопрос «Как часто вы проводили время за играми (на компьютере, в интернете)?» подростки ответили следующим образом: целый день (8–12 часов) – 22,7 %, много – 7 %, 5–6 часов – 2,3 %, 2–4 часа – 10 %, 1–3 часа – 23 %, редко – 10,2 %, не играли – 18,8 %, не ответили – 6 %.

Таким образом, около 60 % подростков проводили свыше 5 часов в день в интернете, играли свыше 5 часов в день – около 25–30 % несовершеннолетних. Так, можно говорить о зависимости от онлайн-игр как об одном из факторов, влияющих на формирование криминальных форм направленности личности в совокупности с иными факторами.

На вопрос «Кем ты воспитывался(лась) в большей степени?» были получены следующие ответы: всей семьей – 33,6 %, в основном матерью – около 32,8 %, никто не воспитывал – 11,7 %, бабушкой и дедушкой – 10,2 %, отцом либо отчимом – 4,7 %, мамой и бабушкой – 4,7 %, не ответили – 2,3 %.

Таким образом, чуть более четверти подростков утверждают, что в их воспитании участвовали оба родителя или вся семья. Это может гово-

рить о том, что условия жизни таких подростков характеризовались отсутствием воспитательного воздействия со стороны обоих родителей и о воспитании в неблагополучных семьях до определения в специальные учебно-воспитательные учреждения.

В результате можно сделать следующие выводы:

1. Психологическая диагностика является одним из важнейших этапов психологической профилактики и заключается в углубленном изучении личности несовершеннолетних подростков с помощью ряда методов, в результате чего можно выявить психолого-педагогические особенности, взгляды, ценности, особенности протекания межличностных отношений, процесс формирования криминальной зараженности и криминальной направленности личности и т. д.

2. В результате психологической диагностики можно выявить внешние условия и внутренние причины, которые способствовали формированию противоправной направленности подростков. Как правило, это семейные проблемы, выражающиеся в девиантном поведении родных, отсутствии внимания, заботы; влияние на психику подростков лица с криминальной направленностью или антисоциальной группы; отсутствие интересного досуга (хобби) и возможности реализовать свой потенциал законным путем; зависимость от алкоголя; зависимость от онлайн-игр.

3. В результате просветительской работы у подростков может формироваться положительное отношение к труду, учебе, социальным нормам и ценностям.

Список использованных источников

1. Мелихова, М. М. Эволюция причин и условий делинквентного поведения молодежи / М. М. Мелихова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психологические науки: сб. науч. ст.: в 3 ч. – Минск, 2023. – Вып. 23, ч. 3. – С. 206–213.

2. Белановская, О. В. Психология личности: учеб. пособие / О. В. Белановская; науч. ред. Ю. Н. Карандашев, Т. В. Сенько. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2001. – 226 с.

3. Плескачева, Н. М. Предикторы делинквентного поведения несовершеннолетней молодежи: пути профилактики / Н. М. Плескачева, М. М. Мелихова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психологические науки: сб. науч. ст.: в 4 ч. – Минск, 2022. – Вып. 22, ч. 3. – С. 215–224.

4. Пастушеня, А. Н. Криминальная психология [Электронный ресурс] / А. Н. Пастушеня. – Режим доступа: <http://yurpsy.com/files/ucheb/past/past.htm>. – Дата доступа: 12.03.2024.

5. Антонян, Ю. М. Психология преступника и расследования преступлений [Электронный ресурс] / Ю. М. Антонян, М. И. Еникеев, В. Е. Эминов. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/16428671/>. – Дата доступа: 12.03.2024.

6. Шабанов, В. Б. Основные условия и причины противоправного поведения несовершеннолетних: криминологический и психологический аспекты / В. Б. Шабанов, М. Ю. Кашинский // Вестн. Акад. МВД Респ. Беларусь. – 2013. – № 2. – С. 85–88.

УДК 37.018.1(510)

Актуальные проблемы китайской семьи: роль родителей в воспитании детей

Гао Хансин,

аспирант,

Белорусский государственный университет

В статье раскрываются основные изменения в китайской семье в современных условиях. На основе изучения научных трудов китайских ученых, педагогов рассматриваются вопросы воспитания в китайской семье. Акцентируется внимание на функциональных и структурных изменениях, происходящих в семье и семейном воспитании, на роли родителей и их потенциале как ответственных взрослых. Представляется обобщенное мнение исследователей о трансформациях и их преодолении в процессе модернизации китайского общества.

Ключевые слова: китайская семья; воспитание; воспитательный потенциал семьи; родители как воспитатели; опыт старших поколений; методы воспитания.

The article reveals the main changes in the Chinese family in modern conditions. Based on the study of scientific works of Chinese scientists, teachers, issues of upbringing in the Chinese family are considered. Attention is focused on functional and structural changes taking place in the family and family education, on the role of parents and their potential as responsible adults. A generalized opinion of researchers on transformations is presented and overcoming them in the process of modernizing Chinese society.

Keywords: Chinese family; upbringing; educational potential of the family; parents as educators; the experience of older generations; methods of education.

Семейное воспитание – актуальная проблема современного общества. В Китае эта тема также важна, так как в ходе изменений в общественно-политической жизни семейному образованию и воспитанию придается все большее значение, повышается ответственность родителей, усиливается сотрудничество семьи и школы, общественных организаций.

Существенное влияние на семейное воспитание оказала демографическая политика КНР. По данным переписи населения, за последние годы в связи с уменьшением числа женщин детородного возраста, снижением готовности молодежи иметь детей, поздним возрастом вступления в первый брак продолжает снижаться число рождений. В 2020 г. было всего 12,02 млн рождений, а в 2021 г. – 10,62 млн. В 2021 г. показатель 7,52 рождения на 1000 человек был самым низким с 1949 г. [1].

В июне 2021 г. Китай начал реализовывать политику, согласно которой семейная пара может иметь троих детей, были введены поддерживающие меры сопровождения семей, направленные

на снижение затрат на рождение ребенка, его воспитание и образование.

Появились тенденции, связанные с отказом от традиционных установок, которых придерживаются представители старшего поколения в отношении создания семьи, рождения и воспитания детей. Новые поколения китайцев все более ориентированы на западные ценности, которые пропагандируют индивидуализм, эгоцентризм, стремление к карьерному росту и позднее вступление в брак. Кризисным явлениям подвергается родительство как институт влияния на молодых китайцев, что свидетельствует о необходимости повышения уровня педагогической и психологической культуры отца и матери, подготовки их семейной жизни с учетом новых тенденций.

Китайская семья – это своего рода социальная единица, основанная на кровных и эмоциональных связях, характеризующаяся общим проживанием, экономическим сотрудничеством и воспроизводством потомства [2].

Воспитание – это результат социального и семейного влияния, школьного образования

и самосовершенствования личности, особенно морального уровня поведения, выработанного с раннего возраста в семье [3].

Воспитательный потенциал семьи – совокупность имеющихся средств и возможностей для формирования личности ребенка, реализуемых родителями [4].

Родители как воспитатели – лица, осуществляющие уход и заботящиеся о детях [5].

Многие китайские родители считают, что школа важнее дома в развитии и социализации их детей, и игнорируют влияние, которое может оказать на ребенка семья. Однако именно поведенческие навыки, развиваемые в повседневной жизни, межличностное взаимодействие с близкими людьми и формирование морального кодекса под руководством родителей являются ключом к полноценному формированию личности ребенка.

Процессы гуманизации семейной среды не решены полностью, и многие родители мало доверяют детям и тем самым не понимают особой ценности детства. Они рассматривают воспитание как процесс дисциплинарного воздействия на ребенка, постоянно контролируют его поведение и поступки. А между тем уважение к ребенку и внимание к его потребностям, диалог, поддержка и любовь являются ключевыми в воспитании человека.

Китайские родители не обладают достаточным уровнем педагогической и психологической культуры, порой их воздействие на собственных детей сравнимо с воспитанием «детей из чужих домов». В подобных условиях у детей формируется неправильное восприятие себя и окружающего мира, что приводит к ограниченности в раскрытии их потенциала и уникальности как личностей.

Пример родителей является важнейшим в процессе воспитания детей. Именно поведение родителей, их поступки, которые соотносятся с делами, являются моделью для детей в будущем. Не должно быть «разницы в словах и делах», так как несоответствие между примером родителей и обучением вредит здоровому росту и воспитанию характера детей.

В современных условиях в китайском обществе существуют две противоположные тенденции, связанные с воспитанием детей: пассивная и активная позиции родителей.

С одной стороны, родители, проживающие в сельской местности, считают, что если дети учатся в школе, то весь воспитательный процесс осуществляется в школе специалистами и учителями. В таком случае родители занимают пассивную позицию, минимизируют контакты с детьми, полностью перекладывая ответственность на

учителей. С другой стороны, родители, живущие в городских условиях, наоборот, чрезмерно опекают детей: излишне беспокоятся за уровень их образования, стараются записать в разные кружки, студии, клубы. В итоге «избыточное образование» приводит к отсутствию у ребенка свободного времени для чтения, развлечений и приобретения навыков социального взаимодействия.

На современном этапе происходит переосмысление опыта семейного воспитания прошлых лет, формируются новые подходы к семье и семейному воспитанию и образованию. Ряд китайских исследователей и педагогов формулируют важнейшие идеи, направленные на преодоление проблем.

Так, выдающийся ученый У Юйчжан подчеркивает, что необходимо уделять внимание воспитанию ребенка в семье как личности, которая развивается согласно возрастным и социально-психологическим особенностям. Он пишет, что ключевую роль в этом процессе играют родители как взрослые, которые сочетают в педагогическом процессе любовь и строгость. Считается, что хрупкий баланс между родительской привязанностью и необходимой строгостью имеет решающее значение для воспитания личностей, способных справиться с вызовами суровой окружающей среды, позволяя им, образно говоря, «расти под дождем». У Юйчжан утверждает, что подлинная любовь, причудливо переплетенная с твердыми ожиданиями, служит основополагающим подходом к воспитанию личностей, воплощающих жизнестойкость и характер [6]. Его представления о воспитании созвучны современным требованиям жизни и являются воплощением гуманного отношения к ребенку, его потребностям.

Чжун Цинь в книге «Каждый ребенок – ангел» подчеркивает важность родительской любви в формировании духовности ребенка и его внутреннего мира. Центральное место занимает тема развития позитивного потенциала ребенка. Автор выступает в защиту ценностей растущего человека [7].

Ву Пенченг в научном издании «Развивайте у детей способность самостоятельно решать проблемы» затрагивает насущную тему – воспитание детей в китайской семье с одним ребенком. Он утверждает, что чрезмерное баловство и коллективное воспитание несколькими членами семьи создают для ребенка чрезвычайно защищенную среду, препятствующую его способности самостоятельно справиться с жизненными трудностями. Предлагая рекомендации родителям, автор акцентирует внимание на том, что ребенка следует готовить к жизни со всеми

ее сложностями и проблемами, закаливая характер в разных обстоятельствах [8].

Сегодня китайская семья переживает «кризис» педагогической культуры, связанный в том числе с изменениями в социальной структуре общества, а именно увеличением количества людей пожилого возраста и уменьшением численности детей в семьях. С одной стороны, это позволяет привлекать старшее поколение к воспитанию детей и тем самым не прерывать связи между старшими и младшими поколениями. С другой стороны, люди среднего возраста сталкиваются с семейным бременем старых и молодых, не могут обеспечить хорошую семейную среду для воспитания ребенка.

Важнейшую функцию в современной китайской семье выполняют бабушки и дедушки. Согласно статистическим данным, в настоящее время в Китае более 70 % детей в возрасте 0–3 года и более 50 % детей в возрасте 3–5 и 5–7 лет воспитываются бабушками и дедушками. Можно сказать, что воспитательная функция старшего поколения стала отличительной чертой китайской семьи [5]. Согласно исследованию, проведенному Китайским центром исследования старения, 66,74 % пожилых людей несут ответственность за своих внуков. Исследователь Хуан Сянсян отметил, что результаты выборочного опроса 3080 пожилых семей в более чем 30 провинциях и городах страны показали, что 58 % пожилых людей в семье помогают ухаживать за внуками [4, с. 203–205]. В то же время многие родители слишком заняты на работе и уделяют мало внимания своим детям, что приводит к охлаждению отношений между родителями и детьми и не способствует их здоровому росту.

Однако экспертами отмечается, что представители младших поколений (родители) считают, что общение с бабушками/дедушками положительно влияет на детей. В процессе взаимных контактов формируются представления о доброте, милосердии, верности, понимании, заботе и др.

Китайские родители как воспитатели относятся к своим детям с любовью, заботятся об их материальном благосостоянии, здоровье и др. Особое внимание уделяется образованию и обучению детей. «Если ветки не подрезать, они вырастут кривыми, а если люди не будут образованы, у них будут большие неприятности» – в китайской пословице эта идея выражена достаточно очевидно. В то же время в китайском обществе сформировалось устойчивое мнение о том, что не только мать, но и отец несет ответственность за воспитание детей. В народной китайской по-

словице можно найти разъяснение: «Ответственность за плохое образование своих детей лежит на отце. Причина недостаточного образования детей заключается в том, что отец как учитель (воспитатель) слишком ленив...» [9].

Чэн Мочу в книге «Кто сказал, что мама не может вырастить настоящего мужчину?» рассматривает процесс воспитания мальчиков в эволюционном развитии. Размышляя об историко-культурных практиках, сложившихся в Китае, когда мужчины оказывали более существенное влияние на воспитание мальчиков, автор подчеркивает, что на современном этапе женщины становятся более активными участниками воспитательного процесса и тем самым оказывают воздействие на сыновей. Автор утверждает, что исключительное материнское влияние может привести к дефициту важнейших качеств у мальчиков, таких как смелость, уверенность в себе, абстрактное мышление и творческие способности. Предлагая метод противодействия этой тенденции, автор призывает матерей более внимательно относиться к воспитанию мальчиков, учитывать их физические потребности и особенности психического развития [10].

Фань Цзиньюй в работе «Роль отца в жизненном самоопределении ребенка» особое внимание уделяет отцовскому влиянию, дает рекомендации отцам по укреплению психологического здоровья детей, оказанию помощи в школьном образовании ребенка. Ссылаясь на собственный успешный родительский опыт, включая исключительные достижения своей дочери, он выступает за то, чтобы отцы активно способствовали воспитанию интеллектуально и духовно развитых детей [3].

Однако в вопросах воспитания прослеживаются суждения большинства о том, что и мать, и отец делят ответственность поровну.

Современный исследователь Ло Юн изучает наследие семейного и общинного образования в Китае, прослеживает опыт проживания нескольких поколений китайцев [11, с. 246], подчеркивая устойчивый характер сложной и разветвленной семейной системы, которая веками оказывала влияние на воспитание детей. В рамках традиционной китайской культуры развитие ребенка было неразрывно связано с семейными ценностями, жизненными ситуациями и образцовым поведением старших, включая родителей, бабушек, дедушек и других родственников. Традиционная структура китайской семьи, характеризующаяся взаимодействием нескольких поколений, способствовала формированию уникальных качеств ребенка.

В книге Лао Ше «Четыре поколения» показаны практики повседневной жизни разных поколений, их воспитательный опыт, накопленный во взаимодействии с детьми разных возрастов [12], раскрывается сложная динамика большой семьи, демонстрируются коллективная мудрость и традиции, передаваемые из поколения в поколение.

Ценность семьи, преемственность традиций, значение родителей в жизни ребенка находят подтверждение в многочисленных источниках устного народного творчества Китая: «Есть дети – будут и радости», «Дома всегда ладно, вдали от дома – всегда нескладно», «Трава оставляет корни, а человек – потомство», «Чтобы понять родителей, вырасти собственных детей» и др. [9].

Тем не менее необходимо признать, что традиционная модель большой китайской семьи, которая когда-то была надежным социумом, переживает упадок. В первую очередь это объясняется демографической политикой Китая, известной как «одна семья, один ребенок», которая оказала основополагающее влияние на состав семьи и ее ценности. В соответствии с этой политикой самой маленькой ячейкой является семья из трех человек, и дети, растущие в такой семье, будут обладать более выраженными личностными качествами, чем дети, растущие в большой семье.

Китайская семья постепенно эволюционировала в нуклеарную семью, состоящую из родителей и детей, и меняет не только свой уклад и образ жизни, но и всю систему ценностей. Хотя китайская семья стала меньше, выполнение ее семейных функций по-прежнему требует уча-

стия родственников. Тем самым можно подчеркнуть, что китайская семья «создает» свой уникальный образ («форму»).

В результате можно сделать выводы:

1. Китайская семья переживает ценностный кризис, связанный с демографическими проблемами, когда семья претерпела существенные изменения и в основном стала нуклеарной, в ядре которой зафиксированы два поколения – родители и дети.

2. Произошли заметные сдвиги в коммуникации поколений, что оказало влияние на уровень педагогической грамотности и культуры молодых родителей. Из повседневных практик происходит вытеснение народных приемов и методов влияния на ребенка и замена их новыми информационными средствами.

3. На данном этапе переосмысливается педагогическое наследие прошлых лет, формируются новые подходы к семье, семейному воспитанию и образованию. С одной стороны, стоит вопрос о сохранении традиционных ценностей в укладе жизни и нравственных нормах предыдущих поколений, с другой – о необходимости учета новых трендов современности и потребностей новых поколений китайцев.

4. В последнее время китайские педагоги, психологи, учителя отмечают изменения в родительских поведенческих практиках, что связано с новыми тенденциями в государственном регулировании процессов образования и семейной политики, научными разработками исследователей, которые внедряются в систему школьного образования учителей и специалистов.

Список использованных источников

1. National Bureau of Statistics of China [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.stats.gov.cn/english/>. – Дата доступа: 12.01.2024.

2. Китайская электронная энциклопедия Байду [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://baike.baidu.com/item/??/80989>.

3. Фань, Цзиньюй. Роль отца в жизненном самоопределении ребенка / Цзиньюй Фань. – Лицзян: Лицзян. изд. дом, 2008. – 220 с.

4. Хуан, Сянсян. О межпоколенческом воспитании и психологическом развитии детей / Хуан Сянсян // Экон. и соц. развитие. – 2006. – № 4. – С. 203–205.

5. Чжан, Жэньли. Трудно ли воспитание между поколениями, испытываете ли вы это? [Электронный ресурс] / Жэньли Чжан. – Режим доступа: <http://www.sohu.com/2>. – Дата доступа: 12.01.2024.

6. У, Юйчжан. О воспитании [Электронный ресурс] / Юйчжан У. – Режим доступа: <https://baike.baidu.com/>. – Дата доступа: 12.01.2024.

7. Чжун, Цинь. Каждый ребенок – ангел / Цинь Чжун. – Пекин: New World Press, 2011. – 368 с.

8. Ву, Пенченг. Развивайте у детей способность самостоятельно решать проблемы / Пенченг Ву. – Пекин: Science Press, 2010. – 207 с.

9. 10 китайских поговорок про семью и близких [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dzen.ru/a/Ye2MroJ_FC33sjR_. – Дата доступа: 11.11.2023.

10. Чэн, Мочу. Кто сказал, что мама не может вырастить настоящего мужчину / Мочу Чэн. – Пекин: Новая эра, 2010. – 311 с.

11. Ло, Юн. Основное содержание семейного воспитания Янь Чжи Туй / Юн Ло // Гуманистические традиции и инновации в педагогике: науч. тр. и материалы X Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 60-летию РАО / под ред. З. Г. Нигматова, Р. Ш. Маликова. – Казань: Изд-во КГПУ, 2003. – С. 246–248.

12. Лао, Ше. Четыре поколения / Ше Лао. – Пекин: Изд-во популяр. лит. и искусства, 2019. – 250 с.

Политические партии Беларуси в условиях политических рисков и неопределенности (социально-политическое измерение)

И. В. Котляров,

Заслуженный деятель науки Республики Беларусь,
доктор социологических наук, профессор,

А. В. Гавриков,

магистр социологических наук

В статье показано, что политические партии являются одними из самых важных, спорных и необходимых конструктов современной политической жизни, представляют собой сложные социальные системы, в которых диалектически соединены партийные лидеры и члены партий, политические идеологии и установки, идеи и программы, целенаправленная деятельность партийных структур по решению тех или иных проблем и их отношение к социальным явлениям и процессам. Чтобы быть востребованными в обществе, политические партии должны постоянно совершенствоваться.

Ключевые слова: политическая партия; политические риски; политический процесс; партийная система; модернизация политических институтов.

The article shows that political parties are among the most important, controversial and necessary constructs of modern political life, represent complex social systems in which party leaders and party members, political ideologies and attitudes, ideas and programs, purposeful activities of party structures to solve certain problems and their attitude to social phenomena and processes are dialectically connected. Political parties must constantly improve in order to be in demand in society.

Keywords: political party; political risks; political process; party system; modernization of political institutions.

В 2023 г. белорусские политические партии прошли свою третью перерегистрацию на фоне противостояния коллективного Запада и США и России и Китая. Политические партии могут выступать важным актором поддержки во внешней политике страны и консолидации общества. На них как на политический институт начинают активно оказывать влияние как внутривнутриполитическая трансформация политического поля, политические и экономические реформы, рост политической культуры и сознания населения страны, так и внешняя поляризация мнения населения, изменения политического вектора государственного курса и др.

Цель статьи – рассмотреть становление политических партий в условиях современных политических рисков и неопределенности.

Белорусский философ В. М. Семенова в монографии «Политика в эпоху перехода от позднего модерна к постмодерну» (2022) отмечает, что политические партии в белорусском пространстве находятся в системе постмодерна, для которой характерны не классические методы и способы политической борьбы, а новые, которые зачастую носят гибридный характер с использованием современных политических технологий.

Белорусский историк В. Г. Казак в электронном учебном пособии «Политические партии

и группы интересов» в главе 4 рассмотрел медийную активность и коммуникации партий Республики Беларусь в интернет-пространстве до их перерегистрации в 2023 г.

Роль позиционирования и узнаваемости в сфере политического маркетинга рассмотрел белорусский политолог Т. У. Лемешова в диссертации «Политический маркетинг в деятельности политических партий и общественных объединений» (2020).

Белорусский политолог Т. А. Шендик в монографии «Партийное строительство в Беларуси: сущность, предпосылки, технологии» (2023) рассмотрела статус политических партий в 2023 г.

Современные риски и прогноз действий политических партий на современном этапе их политического развития рассмотрены одним из авторов монографии «Политические партии Беларуси: особенности и перспективы развития» (2024).

После событий 2020 г. перед белорусским государством встала сложная задача: реструктуризовать и создать принципиально новую партийную систему, отвечающую требованиям времени, упорядочить существующие политические партии, перерегистрировать их, контролировать их деятельность на основании устава и нового законодательства, соответствующих ментальности народа и стоящим перед страной задачам. Были нужны изменения в белорусском законодательстве, ставящие преграду даже гипотетическим возможностям повторения событий 2020 г.

В феврале 2023 г. была принята новая редакция Закона Республики Беларусь «О политических партиях», которая внесла существенные изменения в порядок создания и деятельности политических партий. В частности, увеличено минимальное количество учредителей (членов) партии – с одной до пяти тысяч человек. При этом в каждой из областей должно быть не менее ста учредителей (членов) [1].

Согласно новой редакции Закона Республики Беларусь «О политических партиях» значительно изменились и требования к организационным структурам. Если ранее достаточно было иметь партийные организации в большинстве областей республики и в Минске, то теперь партия должна их иметь во всех областях и столице. При этом в каждой из областей партийные организации должны охватывать не менее трети районов и городов областного подчинения. В Минске партийные организации должны быть в не менее трети районов города [1]. Закон также требовал

провести перерегистрацию партий. На начало прошлого года перерегистрацию прошли Коммунистическая партия Беларуси (КПБ), Либерально-демократическая партия Беларуси (ЛДПБ) и Республиканская партия труда и справедливости (РПТС). В мае 2023 г. была зарегистрирована созданная на основе одноименного республиканского общественного объединения Белорусская партия «Белая Русь». На политическом поле Беларуси остались политические партии, деятельность которых соответствует основным направлениям внутренней и внешней политики, концепции национальной безопасности белорусского государства и направлена на укрепление суверенитета и независимости, обеспечение национальной безопасности, формирование патриотизма и социальной стабильности.

Во время выборов в Палату представителей Национального собрания Республики Беларусь политические субъекты провели испытание предвыборной борьбой. По данным Центральной избирательной комиссии Республики Беларусь, на 15 января 2024 г. было выдвинуто 298 кандидатов в Палату представителей Национального собрания Республики Беларусь. Из них 175 человек (58,7 %) были выдвинуты одним субъектом: гражданами путем сбора подписей – 21 кандидат (7,0 %), трудовыми коллективами – 34 (11,4 %), политическими партиями – 120 (40,3 %).

Таким образом, наибольшую активность проявили политические партии. Белорусская партия «Белая Русь» выдвинула в парламентарии 71 человека, или 23,8 % от общего числа всех претендентов, КПБ – 37 человек, или 12,4 %, ЛДПБ – 54 человека, или 18,1 % (второе место среди политических партий), и РПТС выдвинула 21 человека, или 7,0 %.

Результаты выборов показали, что в новом составе парламента более половины депутатов являются членами той или иной политической партии. Всего в Палате представителей Национального собрания Республики Беларусь 70 членов политических партий, беспартийных – 40 человек. В нижней палате парламента широко представлена Белорусская партия «Белая Русь» – 51 человек (46,4 %), КПБ – 7 человек (6,4 %), ЛДПБ – 4 (3,6 %), РПТС – 8 (7,3 %). Теперь предстоит большая и сложная работа по реализации предвыборных обещаний [2].

Следует отметить, что перспективы белорусских партий очень неплохие. Парадоксально, но этому способствуют гибридная война, которую

против Беларуси ведет коллективный Запад, постоянные нападки врагов нашей страны на ее суверенитет и независимость, санкционный режим. Все белорусские политические партии своей целью считают мир и спокойствие в государстве, преданность Родине и ответственность за ее судьбу, безопасность и качество жизни ее граждан. Но это очень сложная деятельность, которую трудно осуществлять без новых методов работы, поиска более совершенных подходов к широким народным массам [3, с. 6–7].

Что же надо сделать, чтобы политические партии страны стали значимыми в жизни белорусского народа, успешными и узнаваемыми, нужными и обладали авторитетом? Как показывают многочисленные социологические исследования, сегодня важными факторами влияния политических партий на общество являются грамотная и доступная для их понимания партийная идеология, содержательные и привлекательные идеи, лозунги и слоганы, активная и продуманная программа действий, полное освещение в средствах массовой коммуникации партийных смыслов и символов, анализ социально-политической ситуации и использование этих знаний в повседневной партийной жизни [3, с. 6–7].

Таким образом, важнейшая задача партийных идеологов – создать комплекс привлекательных, доступных всем людям, нужных и важных жизненных смыслов, целей, задач в рамках системообразующей идеи каждой партии (партийную идеологию), которые были бы актуальными и отвечали политической повестке, трендам и проблемам и в то же время были бы приемлемыми большинству членов общества.

Партийная идеология – это идеи партий по совершенствованию политической, социальной, культурной, образовательной, национальной, молодежной, информационной и внешней деятельности, которая по содержанию соотносится с социально-политическими интересами ее членов, историческими традициями, политическими вызовами и направлена на обеспечение независимости и суверенитета белорусского государства, его безопасности и сохранение белорусской идентичности.

Идеи, лежащие в основе любой политической партии, являются важными катализаторами достижения поставленных целей в экономической, политической и социальной жизни, в сознании и мышлении людей. Партии, не имеющие хорошо разработанной и популярной системы идей

и ценностей, идеалов и установок, не могут быть полноправными субъектами политической жизни.

Существуют механизмы, позволяющие партийным активистам эффективно работать с людьми и достигать поставленных целей, – социология, научный анализ (аналитика), методология решения проблем, новые формы и методы работы с избирателями.

Социология для каждого участника электро-ального процесса – это механизм, при помощи которого можно узнать, как люди относятся к власти, что они хотят от будущего, каким образом политические партии способны решить те или иные проблемы. Социологические исследования позволяют выявить личностные параметры кандидатов всех уровней: их положительные и отрицательные качества, связь с политическими и экономическими структурами, популярность в регионах и др. Социологическая наука способна существенно обогатить деятельность и смысл политических партий за счет знаний о закономерностях, их социальных возможностях и границах при разработке, принятии и реализации партийных решений, выявить рейтинг политических партий и лидеров, их слабые места. Кроме того, именно социология помогает разрабатывать стратегию и тактику предвыборной борьбы [4, с. 118].

Первые социологические исследования политических партий в Беларуси начались еще в 1990 г. Это были систематически повторяющиеся исследования, проводимые по специально разработанной методике с применением специализированного инструментария, которого в то время не было ни в одной стране мира. Социологические исследования давали интересную и релевантную информацию о социально-политической ситуации в стране и помогали прогнозировать ее изменения даже в самые сложные для Беларуси моменты развития.

Проводились серьезные социологические исследования внутрипартийных процессов, в том числе латентных характеристик, дающих системное представление о мотивации и установках членов политических партий, формах и методах, помогающих реализовать партийные проекты, поддержке членами партии партийных структур и их лидеров, готовности жертвовать собой ради достижения партийных целей. Особый интерес представляло изучение политического, экономического, культурного и конфессионального кодов, помогающих оценивать эффективность дея-

тельности политических партий в самые трудные периоды белорусского государства.

Следует особо отметить, что сегодня каждой партии необходимо иметь настоящий, а не бутафорский аналитический центр, механизм интеллектуального обеспечения разработки партийных решений и действий, структуру, состоящую из профессионалов – социологов и политологов, а не химиков и ботаников, уметь проводить репрезентативные социологические исследования (причем не по телефонам, как сейчас принято) и давать людям релевантную информацию. В настоящее время руководители многих партийных структур утверждают, что они ведут большую и плодотворную работу по воспитанию политической активности, формированию патриотизма, изучению исторической справедливости, но эффективность этой работы определить невозможно, так как социологических структур, позволяющих оценить эту работу, у партий нет.

Еще одно слабое звено в деятельности современных белорусских политических партий – освещение их работы в средствах массовой информации (СМИ), которое способствует повышению узнаваемости партии и ее кандидатов, демонстрации ее активности, привлечению неопределившегося электората, акцентированию базовых идей и программных положений. СМИ должны донести правдивую информацию о политических партиях до широких народных масс, убедить их в правильности партийных идей, подтолкнуть сделать правильный выбор. Партийные технологии, соединенные компьютерами, дисплеями, планшетами, смартфонами в информационные сети, способны создавать новый мир поведенческих моделей, которые постоянно окружают человека и программируют его деятельность во все возрастающих масштабах, создают искусственные образы и качества, тиражируемые через средства массовой коммуникации. Во многих странах именно СМИ выводят кандидатов на должности в представительных органах на избирателей для того, чтобы удовлетворить их запросы, требования и пожелания и таким образом получить поддержку своих идей [5, с. 113].

В Беларуси этого не происходит. Анализ показывает, что информация о политических партиях страны не отличается нестандартными решениями, нет интересных находок, все буднично и серо. При проведении избирательных кампаний практически не используются коммуникативные технологии предвыборной борьбы, а при

разработке агитационных материалов – социологические исследования.

Почему так происходит? Задача информирования широких народных масс о деятельности партии находится прежде всего в ее компетенции и зависит от степени заинтересованности в этой работе. Однако, во-первых, многим партиям нечего сказать о своей работе, во-вторых, подавляющее большинство газет и журналов по разным причинам не желают информировать своих читателей о политических партиях как важных идеологических субъектах страны [6, с. 165–166].

В современную эпоху политический дискурс активно переходит в интернет-пространство. Политические партии и их руководители должны постоянно использовать веб-ресурсы для демонстрации позиции по наиболее важным социально-политическим вопросам [7, с. 84]. В силу своих особенностей (доступности, мультимедийности, скорости распространения информации, сетевой структуры, интерактивности) социальные сети имеют значительно больший потенциал влияния на избирателей, чем телевидение, печать, радио, бумажные носители. Интернет в сфере избирательных технологий является важнейшим механизмом передачи информации, виртуальным пространством для быстрых и разнонаправленных потоков коммуникации, средством политического влияния и завоевания доверия широких народных масс. Медiateхнологии создают для партий уникальную возможность привлекать избирателей через посты, фото или видео, предлагать разнообразные новости.

Еще одна проблема белорусских партий – отсутствие работы по развитию их теории. О политических партиях, как правило, не пишут книги и не публикуют статьи, о них не говорят в университетах и не защищают диссертации. А ведь политические партии – это сложные политические конструкты, характер деятельности и стиль поведения которых формируют политическую модель, на основании которой можно делать выводы о степени независимости и суверенитета, патриотизма и любви к Родине, качестве жизни и безопасности граждан, эффективности борьбы против внутренних врагов и коллективного Запада.

Таким образом, необходимо глубокое политологическое исследование политических партий, поиск точки опоры, учитывающей разнообразие политических структур и составляющих ее подсистем и институтов.

Для современного периода развития политической системы белорусского общества характерно наличие серьезных вызовов и угроз. Поэтому в ходе ее реформирования политические акторы в целом бурно реагируют на технологические, экономические, внутренние и внешние вызовы, предлагая все новые политические инновации по всем направлениям электорального процесса. Формируются новые институты, практики, контакты, инновации и стратегические повороты. Часть процессов (информатизация, цифровизация) существенно активировалась, но некоторые оказались принципиально новыми для системы, общества и государства в целом (например, санкционная политика).

В этих условиях перед политическими партиями как сложными, многомерными, динамично развивающимися институтами, находящимися в постоянной зависимости от политических процессов в государстве, качественного состава их членов, идеологической наполненности, от общественных настроений, социально-экономической ситуации и многих других факторов, стоят особые задачи.

Во-первых, необходим поиск своеобразной политической идентичности, которая позволит каждой из политических партий отличаться от другой для позиционирования себя перед избирателями, что, в принципе, партийных лидеров Беларуси никогда особо не интересовало.

Во-вторых, каждая политическая партия должна иметь в своем составе не менее 5 тысяч

активных политических бойцов. Формально это возможно, но где их найти в условиях резкой потери авторитета практически всех политических структур, отсутствия опыта подготовки членов партий на всех уровнях?

В-третьих, во всем мире идеологии политических партий являются инструментом политической борьбы. И в Беларуси каждая партия должна иметь идеологическую платформу с новыми идеями, предлагать реальные возможности для выработки индивидуальных мировоззренческих трендов в рамках идеологических представлений своей партии.

В-четвертых, партийным функционерам следует найти каналы трансфера политических идей широким народным массам, причем различные каналы. Информация должна быть интересной, способной убедить человека в ее важности и необходимости. Политическим партиям следует искать новые формы коммуникаций с избирателями, создавать привлекательный образ в сети Интернет и социальных сетях.

Беларуси предстоит пройти долгий путь, пока не сформируется эффективная партийная система и не изменится отношение белорусов к политическим партиям. Социальная реальность показывает, что политические партии нужны, но только тогда, когда они действительно служат людям, понимают, отражают и представляют на государственном уровне их интересы, эффективно и целеустремленно сражаются за них, влияют на принятие управленческих решений.

Список использованных источников

1. Об изменении законов по вопросам деятельности политических партий и других общественных объединений [Электронный ресурс]: Закон Респ. Беларусь, 14 февр. 2023 г., № 251-3 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/guid=3871&p0=19403266>.

2. Осипов, М. Карпенко – о том, какие партии Беларуси стали парламентскими / М. Осипов // СБ – Беларусь сегодня. – 2024. – 26 февр.

3. Котляров, И. В. Социология политических партий / И. В. Котляров. – Минск: Беларус. навука, 2011. – 388 с.

4. Котляров, И. В. Культурный код: постигая прошлое, понимая настоящее, можно предвидеть будущее

(социально-философские тренды) / И. В. Котляров // Иппокрена. – 2022. – № 1–2. – С. 115–127.

5. Котляров, И. В. Политические партии Беларуси: теория, история, современность: в 2 т. / И. В. Котляров. – Минск: МИУ, 2006. – Т. 1. – 364 с.; Т. 2. – 240 с.

6. Гавриков А. В. Политические партии «в поисках смысла», или почему в Беларуси нет успешных партий? / А. В. Гавриков // Иппокрена. – 2021. – № 1–2. – С. 159–172.

7. Казак, О. Г. Политические партии и группы интересов: электрон. учеб. пособие / О. Г. Казак. – Минск: БГЭУ, 2023. – 105 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 23.07.2024.

Создание в СССР ракетных войск стратегического назначения и влияние этого фактора на международную политическую обстановку

А. В. Марданов,

аспирант,

Белорусский государственный университет транспорта

В статье рассмотрены ключевые события, связанные с созданием в СССР ракетных войск стратегического назначения. Особое внимание уделяется исследованию причин влияния этого фактора на международную политическую обстановку. Дается развернутый анализ производства ядерного оружия и средств доставки к нему в период 1945–1962 гг.

Ключевые слова: ракетные войска стратегического назначения; ракетные технологии; баллистическая и межконтинентальная ракета; средства доставки ядерного заряда; подводный ракетноносец; дальняя авиация; ракеты морского базирования; противоракетная оборона.

The article discusses the key events related to the creation of strategic missile forces in the USSR. Special attention is paid to the study of the causes of the influence of this factor on the international political situation. A detailed analysis of the production of nuclear weapons and means of delivery to them in the period 1945–1962.

Keywords: strategic missile forces; missile technologies; ballistic and intercontinental missiles; nuclear charge delivery vehicles; submarine missile carrier; long-range aviation; sea-based missiles; missile defense.

Научно-техническая революция в области развития ракетно-ядерного оружия в начале 1950-х – конце 1960-х гг. привела к появлению межконтинентальных баллистических ракет (далее – МБР) как основных носителей ядерных боеприпасов, что определило существенные изменения как в военно-политических доктринах, так и во внешнеполитическом курсе США и СССР. Советский Союз получил возможность нанести США непоправимый ущерб в случае обмена ядерными ударами, что обеспечивало взаимный баланс сдерживания и позволяло в будущем прийти к ряду соглашений по смягчению международной напряженности и решению проблем путем дипломатии, а не войны. Решающим фактором при таких изменениях в мировой геополитике явилось создание 17 декабря 1959 г. в СССР

нового вида Вооруженных Сил – Ракетных войск стратегического назначения (далее – РВСН).

Цель исследования – анализ специфики и особенностей создания и развития РВСН и его влияния на изменение международной обстановки в рассматриваемый период.

Задачи исследования:

- охарактеризовать основные этапы создания и развития РВСН как фактора геополитической стабильности в условиях холодной войны;
- проследить связь развития ракетно-ядерных вооружений с изменением в военно-политических доктринах двух сверхдержав;
- показать необходимость ускоренного развития ракетно-ядерных вооружений в условиях напряженной международной обстановки как средства сдерживания вероятного агрессора.

В отечественной историографии проблемам формирования и развития РВСН отводится важное место. В трудах В. Суворова, В. Носова, Е. Буянова, И. Дроговоза и других авторов освещены проблемы создания ядерного и ракетного оружия, показаны основные этапы его развития, выявлены особенности формирования ракетных частей и соединений, проанализированы изменения взглядов высшего политического и военного руководства СССР на применение ядерного оружия и влияние этого фактора на геополитическое положение страны.

В исследовании создание РВСН рассматривается как решающий фактор, предотвративший третью мировую войну и обеспечивший мирное существование и развитие человечества на многие десятилетия.

Исторический отрезок всего лишь в десять лет (1949–1959 гг.) от момента первого испытания советской ядерной бомбы до создания нового вида войск в СССР характеризовался бурным развитием ядерных и ракетных технологий.

В первые годы развития ракетно-ядерного оружия (конец 1940-х – середина 1950-х гг.) главной проблемой для военного и политического руководства СССР была недостижимость территории США существующими в то время носителями ядерного оружия.

В 1960 г. в состав РВСН входили две ракетные армии – 43-я (со штабом в Виннице) и 50-я (со штабом в Смоленске). Их вооружение состояло из ракетных комплексов М. К. Янгеля «8К63». В 1961 г. на вооружение был принят ракетный комплекс М. К. Янгеля «8К65». В дальнейшем были развернуты еще четыре ракетные армии и несколько отдельных ракетных округов [1, с. 35].

На решение о создании РВСН повлияли, во-первых, значение и роль ракетно-ядерного оружия как главного средства «сдерживания агрессивных намерений империализма»; во-вторых, специфика эксплуатации этого оружия, выражавшаяся в новом отношении технологической дисциплины по обеспечению высокой боевой готовности ракетных частей, а также в возросшем значении коллективности в работе на данной боевой технике [2, с. 77–84].

При создании РВСН учитывался и геостратегический фактор: способность авиации США наносить удары по территории СССР с военных баз, размещенных по периметру границы СССР и на территории США. Значительная рассредоточенность ракетно-ядерных средств и большая

ответственность за их боевое применение привели к высокой степени управления ракетными частями.

Первым Главкомом РВСН был назначен Главный Маршал артиллерии Герой Советского Союза М. И. Неделин. В то время соединения и части РВСН комплектовались преимущественно генералами и офицерами, имеющими богатый армейский опыт. Таким образом, с момента оснащения в 1956 г. баллистических ракет ядерными головными частями и вооружения ими отдельных частей до создания нового вида Вооруженных Сил СССР прошло менее четырех лет [2, с. 7].

Становление и дальнейшее развитие РВСН в течение многих лет продолжалось под руководством прославленных военачальников ВОВ, маршалов Советского Союза: дважды Героя Советского Союза К. С. Москаленко, Героя Советского Союза С. С. Бирюзова, дважды Героя Советского Союза И. И. Крылова, Героя Социалистического Труда Главного Маршала артиллерии В. Ф. Толубко.

В первой половине 1960 г. на боевое дежурство группировки соединения и частей СССР были поставлены ракеты средней дальности Р-5, Р-12, Р-14 и межконтинентальные ракеты Р-7, Р-9А, Р-16. Они были разработаны в конструкторских бюро, возглавляемых генеральными конструкторами С. П. Королевым и М. К. Янгелем.

Соединения и части, вооруженные ракетами первого поколения, были способны решать стратегические задачи в удаленных географических районах и на любых театрах военного действия. Одним из недостатков этих ракет являлась их крайне низкая боеготовность (подготовка ракеты к пуску требовала многих часов).

В 1960 г. по указанию Главкома РВСН М. И. Неделина Главным Штабом РВСН на основе опыта несения боевого дежурства первых ракетных соединений было разработано и введено в действие «Положение о боевом дежурстве частей и подразделений РВСН». В нем определялись система допуска личного состава к боевому дежурству, правила его несения на командных пунктах и стартовых позициях, порядок действий подразделений и частей с объявлением боевой тревоги и перевода их в высшие степени боевой готовности [2, с. 10].

Конкретные меры по разработке и производству в кратчайшие сроки ракетно-ядерного оружия намечались в Постановлении Совета Министров СССР, принятом 13 мая 1946 г. На-

чалось строительство полигонов, создание военных вузов и научно-исследовательских институтов. Были определены задачи министерствам и ведомствам, организациям, ответственным за решение различных научных и технических проблем в области ракетостроения, утвержден пятилетний план опытных работ, установлены первоочередные задачи по созданию образцов ракетного оружия, сроки их реализации, сформирована первая ракетная часть под командованием генерал-майора артиллерии А. Ф. Тверецкого.

Работы по созданию ракетного оружия велись быстрыми темпами. В 1950 г. была принята на вооружение ракета Р-1 с дальностью полета 270 км, в 1951 г. – Р-2 с дальностью полета 600 км, в 1956 г. – Р-5 с дальностью полета 1200 км [2, с. 17]. Ракетные комплексы Р-1 и Р-2 были мало пригодны для боевого применения, но опыт их создания послужил развитию будущих дальнобойных ракет и ракетных комплексов. Комплекс с ракетой Р-5М с дальностью полета до 600 км, созданный в 1956 г., стал основой формирования первых инженерных бригад стратегических ракет средней дальности [2, с. 20].

И. В. Сталин, получив результаты испытаний первого опытного образца ракеты, начал отдавать предпочтение ракетной технике как средству доставки ядерного заряда до цели. Советский Союз умело использовал полученные после победы над Германией научные результаты, образцы ракетной техники и немецких специалистов для ускорения собственных работ. В середине 1940-х гг. в СССР появилась целая плеяда блестящих ученых, образовавших Совет Главных конструкторов – уникальное по творческой мощи объединение специалистов-ракетчиков. В результате их трудовых усилий к середине 1950-х гг. были разработаны первые образцы МБР, которые в производстве и эксплуатации оказались дешевле стратегических бомбардировщиков, но при этом обладали большей боеготовностью и меньшей уязвимостью. Также стало понятно, что практически неуязвимыми стартовыми площадками для МБР являются подводные лодки с подводным стартом ракет. Создание такой техники представляло собой сложнейшую техническую задачу, которую в полном объеме удалось решить только в 1960-х гг. Первоначально был разработан подводный ракетосец с надводным ракетным стартом, затем подводная лодка с атомным дви-

гателем. Позднее научились запускать ракеты из-под воды и создали атомный ракетноносный флот.

Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР о проведении работ по исследованию возможности старта баллистической ракеты из-под воды было принято 3 февраля 1955 г. Решение задачи поручалось ОКБ-10 НИИ-88 (главный конструктор – Е. В. Чарнко) и ЦКБ-16 (главный конструктор – Н. Н. Исанин). За основу была взята модернизированная ракета Р-11 ФМ, которая получила шифр «С-4.7.». Задача оказалась чрезвычайно сложной, и лишь 10 сентября 1960 г. впервые в СССР с подводной лодки «Б-67» удалось осуществить успешный прицельный пуск ракеты «С-4.7.» по боевому полю с глубины 30 м при скорости 3,2 узла [3].

Первым носителем стратегического оружия в СССР была дальняя авиация, вооруженная стратегическими бомбардировщиками «ЗМ» и «Ту-95», которые стали поступать на вооружение в 1956–1957 гг. История авиации РВСН берет свое начало с 1950 г., когда при 4-м Государственном центральном полигоне Министерства обороны «Капустин Яр» было создано авиационное звено самолетов «ПО-2». В 1958 г. была создана первая особая авиационная эскадрилья, обеспечивающая жизнедеятельность соединения МБР на испытательном полигоне «Плесецк». К середине 1959 г. в составе РВСН было четыре такие авиаэскадрильи, имевшие на вооружение самолеты Ил-12, Ил-14, Ли-2, Як-12, Як-18 и вертолет Ми-4 [4, с. 26–27]. Несмотря на то что эти носители до начала 1960-х гг. являлись единственными в своем роде, масштабы их развертывания были ограниченными. К концу 1962 г. стратегическая авиация СССР имела 100 самолетов «Ту-95» и 60 самолетов «ЗМ». Данное ограничение было обусловлено рядом факторов, основным из которых стало завершение работ по созданию МБР «Р-7» (SS-6) (первый успешный пуск состоялся в мае 1957 г.) [5, с. 6, 10–14]. На вооружение данная модификация ракеты была принята в 1960 г.

По типу базирования ракеты стратегической дальности можно классифицировать следующим образом:

- шахтные пусковые установки;
- мобильные пусковые установки на базе колесного шасси;
- запускаемые с железнодорожных пусковых установок;

• запускаемые с борта подводных лодок [6, с. 61–111].

Решение о создании баллистических ракет стратегической дальности (свыше 5500 км) было принято 20 мая 1954 г. совместным Постановлением Совета Министров СССР и ЦК КПСС. Работы по их созданию были поручены ЦКБ-1 во главе с С. П. Королевым. Постановлением правительства от 12 февраля 1955 г. было положено начало созданию нового полигона (ныне известного как космодром «Байконур») для отработки тактико-технических характеристик (далее – ТТХ) МБР, запусков искусственных спутников земли, выполнения научно-исследовательских и экспериментальных работ по тематике ракетно-космической техники [7, с. 13–14].

Следует отметить, что стратегический соперник СССР – США приняли решение о создании стратегических МБР на год раньше – в 1953 г. Данное решение было обусловлено результатами очередного учения по ядерной бомбардировке объектов, расположенных на территории СССР, и подсчета вероятных потерь своей авиации. Уже в начале 1954 г. фирма «Конвэр» получила государственный заказ на разработку стратегической МБР. В 1957 г. представители фирмы передали на испытание упрощенный вариант МБР, получившей обозначение «HGM-16» и название «Атлас-А». Было построено восемь ракет без головной части и двигателя второй ступени (его не смогли к этому времени доработать до нужных параметров). Как показали первые пуски, закончившиеся взрывами и отказами, первые образцы американских ракет были далеки от предъявляемых к ним требований [7, с. 28–29]. В 1958 г. на испытание была передана ракета «Атлас-В», выполненная в полной комплектации. Пуски ракеты на различные дальности проводились в течение года. Разработчикам удалось добиться заметного прогресса. Так, 28 ноября 1958 г. при очередном запуске ракета пролетела 9650 км, и всем стало ясно, что проект МБР «Атлас» состоялся [7, с. 29–30].

Первые советские боевые ракетные комплексы (далее – БРК), поступившие на вооружение в 1959–1963 гг., имели низкие показатели боеготовности и живучести, невысокую точность стрельбы и были сложными в эксплуатации. По этим показателям они уступали американским комплексам с МБР «Атлас-Ф», «Титан-1», «Минитмен-1». Тем не менее они стали сдерживающим фактором в период Карибского кризиса,

несмотря на свою малочисленность. В 1962 г. РВСН располагали всего 30 пусковыми установками для МБР «Р-16» и «Р-7А», а США имели 203 установки для пуска стратегических ракет [8, с. 39, 130–134].

В первых американских баллистических ракетах использовалось жидкое топливо, но с 1950-х гг. начался переход на твердое топливо. Разработка крупногабаритных реактивных двигателей на твердом топливе (далее – РДТТ) началась в США на 10–15 лет раньше, чем в СССР, что позволило быстрее выявить преимущества таких двигателей: надежность, малая трудоемкость изготовления, простота в эксплуатации и подготовке к пуску [5, с. 18–25]. Во второй половине 1950-х гг. в США были развернуты работы по созданию твердотопливной МБР «Минитмен» наземного базирования в шахтной пусковой установке и твердотопливной ракеты «Поларис» для подводных лодок.

В СССР по решению правительства также началась работа по созданию серии твердотопливных ракет для оснащения ими РВСН. К применению планировались ракеты «РТ-1» и «РТ-2», разработку которых проводило ОКБ-1 под руководством С. П. Королева. В декабре 1968 г. ракетный комплекс «РТ-2» был принят на вооружение и поставлен на боевое дежурство ракетных частей [9, с. 2–3].

Рубеж 1950–1960-х гг. как в США, так и в СССР стал временем создания нового вида носителей ядерного оружия – атомных подводных лодок (далее – АПЛ) с ракетным вооружением. В это время активно изучались возможности создания такого оружия и особенности его применения. В указанный период прошли разработку, испытания и ввод в эксплуатацию стратегические крылатые ракеты (далее – КР). Так, в США разрабатывались и были приняты на вооружение в 1955 г. стратегические КР «Регулус-1» с обычным и ядерным зарядом (ядерный заряд имел мощность 2 МТ и массу 1270 кг), а в 1958 г. – КР «Регулус-2» [5, с. 26–30]. В СССР аналогичные разработки завершились принятием на вооружение стратегической крылатой ракеты морского базирования (далее – КРМБ) «П-5» с ядерным боевым зарядом (РДС-4) мощностью 1 МТ (1959 г.) [10, с. 215–217]. В качестве носителей КРМБ США использовали несколько дизельных подводных лодок и первый подводный атомный ракетоносец «Хэлибат». В СССР стратегической КРМБ «П-5» были вооружены

шесть подводных дизельных лодок «проекта 644» (по две ракеты) и восемь лодок «проекта 655» (по четыре ракеты). Первые пять советских подводных атомоходов «проекта 659» имели по шесть ядерных ракет данного типа [10, с. 218–220]. Строительство и принятием на вооружение в 1961–1968 гг. подводных лодок «проектов 659 и 675» закончился этап создания АПЛ с крылатыми ракетами первого поколения. Всего заводы в Северодвинске и в Комсомольске-на-Амуре сдали 29 лодок «проекта 675». В 1960-е гг. это сыграло определенную роль в усилении боевого потенциала страны [11, с. 147–160].

В апреле 1962 г. Совет Министров СССР специальным постановлением поручил создать новую баллистическую ракету для подводных лодок КБ В. П. Макеева, уже имевшему некоторый опыт работы в этом направлении. Данное решение советского руководства было обусловлено тем, что американские АПЛ, получившие в 1960 г. на вооружение новую ракету «Поларис-1», уже два года несли боевое дежурство в глубинах мирового океана, держа на прицеле советские города. Ответом на эту растущую угрозу стала разработка баллистической ракеты «Р-27» комплекса «Д-5» в двух вариантах: для стрельбы по наземным целям и с пассивной радиолокационной головкой самонаведения для поражения авианосцев. Ее особенностью стала заводская заправка топливом с последующей ампулизацией, что позволяло увеличить сроки хранения ракет на подводных лодках и значительно улучшить эксплуатационные характеристики. Советским конструкторам еще долгое время не удавалось создать ракету на твердом топливе, а все американские баллистические ракеты подводных лодок (далее – БРПЛ), начиная с «Поларис-1», были твердотопливные. Советские и американские БРПЛ того времени имели круговое вероятное отклонение (далее – КВО) от цели 1,5–2 км, но недостаточная точность компенсировалась мощностью ядерного заряда [12, с. 46].

Оснащение крылатыми ракетами подводных лодок в конце 1950-х – начале 1960-х гг. было вызвано рядом факторов. Военные теоретики как в СССР, так и на Западе рассматривали эти ракеты как наиболее перспективное оружие, которое имело ряд преимуществ перед другими средствами поражения. Крылатые ракеты являлись универсальными в применении как по целям, так и по использованию различных типов носителей для них. Их можно было использовать для пора-

жения не только морских, но и береговых объектов. В качестве носителей для них выступали надводные корабли, подводные лодки и авиация. Большим преимуществом крылатых ракет являлась возможность их мгновенного применения. У них большая дальность, высокая точность наведения, а поражающая способность не уступала баллистическим ракетам [7, с. 30–31]. Главным создателем крылатых ракет для подводных лодок и всех крупных подводных кораблей был талантливый ученый и выдающийся конструктор В. Н. Челомей. С 1953 по 1984 г. он разработал и обеспечил производство 19 комплексов крылатых ракет, принятых на вооружение ВМФ СССР.

Принятие на вооружение США и СССР ракет стратегической дальности создало для обеих сторон сложную в решении проблему защиты стартовых площадок МБР, их командных пунктов и обслуживающего персонала. Время принятия решения на отражение угрозы в связи с пуском таких ракет значительно сократилось (до 30–40 минут). Ранее подлетное время стратегической авиации как единственного носителя ядерного оружия межконтинентальной дальности составляло многие часы. Возникла потребность в создании противоракетной обороны (далее – ПРО).

Начало работ по созданию ПРО как в США, так и в СССР определило также задачу обеспечить преодоление головными частями ядерных ракет системы ПРО. В связи с этим в СССР и США были активно развернуты работы по созданию ПРО и в целом совершенствованию системы ПВО. В США был разработан первый противоракетный комплекс «Найк-Зевс». В мае 1958 г. было образовано объединенное командование воздушно-космической обороны «НОРАД» [12, с. 57–63]. В мае того же года в СССР были получены разведанные об этой американской системе, и Советский Союз приступил к разработке средств защиты головных частей баллистических ракет для прорыва ПРО комплекса «Найк-Зевс».

В начале 1961 г. в НИИ-108 под руководством его директора генерала П. Плешакова выполнялись сразу три экспериментальные работы под условными названиями «Верба», «Кактус» и «Крот». В рамках темы «Верба» для дезориентации радиолокационных станций (далее – РЛС) была реализована идея оснащения головных частей миниатюрными дипольными отражателями, которые при подлете к цели создавали радиолокационное облако в космосе

из полумиллиона таких дипольных отражателей. Обнаружить и зафиксировать в этих условиях «истинную» боеголовку было практически невозможно [13]. В рамках программы «Кактус» был создан радиопоглощающий «чехол» боеголовки, позволяющий снизить поверхность рассеивания для радаров противника в 10 и более раз. «Чехол», как и диполи, сопровождал ракету на внеатмосферном участке траектории ее полета [6, с. 141–145]. Тема «Крот» завершилась созданием миниатюрного космического спутника, представлявшего собой станцию активных шумовых помех. В космосе спутник отделялся от ракеты и летел в отдалении от нее. Создаваемые им помехи подавляли радары ПРО противника [7, с. 29–30]. Испытания головных частей, оснащенных средствами защиты, проходили в 1962–1963 гг. Их успешное завершение позволило СССР приступить к разработке, производству и развертыванию серийных комплексов преодоления ПРО для баллистических ракет.

Таким образом, создание РВСН к концу 1950-х гг. стало одним из главнейших факторов, предотвративших угрозу планируемых в США

ядерных ударов по территории СССР. Руководство США было вынуждено перейти к доктрине «сдерживания». Резкое усиление ракетно-ядерного компонента в составе ВС СССР на рубеже 1950–1960-х гг. привело к некоторому смягчению международной обстановки и поиску со стороны руководителей как СССР, так и США взаимно приемлемых компромиссов и дипломатических форм разрешения конфликтных ситуаций между ними. Придавая особое значение развитию ракетно-ядерных сил, советское руководство исходило прежде всего из того, что, во-первых, производство ядерного оружия и средств доставки к нему являлось экономически более целесообразным, чем содержание многомиллионной армии с обычным вооружением и военной техникой, которая способна противостоять вероятному противнику без наличия ядерных средств; во-вторых, ракетно-ядерный щит СССР надежно прикрывал и территорию его союзников; в-третьих, взаимный фактор угрозы ядерного оружия играл существенную роль в формировании внешнеполитического курса обеих сверхдержав.

Список использованных источников

1. Суворов, В. Кузькина мать: хроника великого десятилетия / В. Суворов. – М., 2011. – 254 с.
2. Каракаев, С. В. Использование опыта Великой Отечественной войны в создании и развитии ракетных войск стратегического назначения / С. В. Каракаев // Военная мысль. – 2020. – № 7. – С. 77–84.
3. Судариков, А. М. Роль советской науки в создании ракетно-ядерного щита страны в послевоенное десятилетие / А. М. Судариков, М. И. Фролов // Вестник ЛГУ имени А. С. Пушкина. История науки и техники. – 2010. – № 4, т. 4. – С. 36–52.
4. Ганя, Р. От РТ-15 и «Гнома» до «Тополя». История создания мобильных межконтинентальных баллистических ракет / Р. Ганя // Наука и техника. – 2010. – № 9(52). – С. 26–27.
5. Ведерников, Ю. В. Сравнительный анализ создания и развития Морских стратегических ядерных сил СССР и США / Ю. В. Ведерников. – Владивосток, 2005. – 66 с.
6. Железняков, А. Б. 100 лучших ракет СССР и России. Первая энциклопедия отечественной ракетной техники / А. Б. Железняков. – М.: Яуза-пресс, 2016. – 152 с.
7. Колесников, С. Г. Стратегическое ракетно-ядерное оружие / С. Г. Колесников // «Армейский сборник» со-

вместно с Национальным центром по уменьшению ядерной опасности и издательством «Арсенал-Пресс» – М., 1996. – С. 13–14.

8. Феськов, В. И. Советская Армия в годы «холодной войны» (1945–1991) / В. И. Феськов, К. А. Калашников, В. И. Голиков. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2004. – 246 с.

9. Носов, В. Т. Этапы создания и развития ракетных войск стратегического назначения. Третий этап – 1965–1973 гг. / В. Т. Носов // Ветеран – ракетчик. – 2018. – № 4(146). – С. 2–3.

10. Буянов, Е. В. История ракетно-ядерной гонки США и СССР / Е. В. Буянов. – М.: Родина, 2021. – 472 с.

11. Куличков, В. К. История строительства отечественных атомных подводных лодок с крылатыми ракетами (первое поколение) / В. К. Куличков // Научный вестник оборонно-промышленного комплекса России. – 2016. – № 2. – С. 147–160.

12. Дроговоз, И. Ракетные войска СССР / И. Дроговоз. – М.: АСТ; Минск: Харвест, 2007. – 336 с.

13. Смирнов, Г. И. Ракетные системы РВСН. От Р-1 – к Тополю-М / Г. И. Смирнов // Сборник материалов о развитии ракетного оружия в СССР и РФ. – Смоленск, 2006. – 452 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.05.2024.