

ISSN 2413–4481

**ВЕСТНИК  
АЛТАЙСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**2021**

**•3 (48)•**

---

Главный редактор	Лазаренко И.Р., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)
Зам. главного редактора	Матвеева Н.А., доктор социологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)
Отв. секретарь	Аверина Н.Г., кандидат философских наук (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

---

#### Редакционная коллегия выпуска

Веретенникова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);  
Веряев А.А., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);  
Визель Т.Г., доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);  
Демин М.А., доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);  
Колмогорова Л.С., доктор психологических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);

Крайник В.Л., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);  
Никитина Л.А., доктор педагогических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);  
Скопа В.А., доктор исторических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);  
Труевцева О.Н., доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);  
Холодкова О.Г., кандидат психологических наук, доцент (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул);  
Щеглова Т.К., доктор исторических наук, профессор (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

#### Редакционный совет

Лазаренко И.Р., доктор педагогических наук, профессор, председатель (Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия);  
Антилогова Л.Н., доктор психологических наук, профессор (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия);  
Ван Жуй, доктор исторических наук (Шэньянский педагогический университет, Китай);  
Виерегг Х., Ph.D. (Мюнхенская школа философии, Германия);  
Дорожкин Е.М., доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия);  
Каракозов С.Д., доктор педагогических наук, профессор (Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия);  
Коротков А.М., доктор педагогических наук, профессор (Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия);  
Макарова Н.С., доктор педагогических наук, доцент (Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия);  
Маъмуров Б.Б., доктор педагогических наук, доцент (Бухарский государственный университет, Узбекистан);  
Мокрецова Л.А., доктор педагогических наук, профессор (Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, Бийск, Россия);

Нурғалиева А.К., доктор педагогических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);  
Отепова Г.Е., доктор исторических наук, профессор (Павлодарский государственный педагогический университет, Павлодар, Казахстан);  
Потапова М.В., доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск, Россия);  
Ромм Т.А., доктор педагогических наук, профессор (Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия);  
Смышляева Л.Г., доктор педагогических наук, доцент (Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия);  
Тухтасинов И.М., доктор педагогических наук, доцент (Самаркандский государственный институт иностранных языков, Самарканд, Узбекистан);  
Фуряева Т.В., доктор педагогических наук, профессор (Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия);  
Чен Куонинг, Ph.D. (Тайнаньский национальный университет искусств, Тайвань, Тайвань);  
Шарипов Ш.С., доктор педагогических наук, профессор (Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, Ташкент, Узбекистан)

---

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-80542 от 01 марта 2021 г.

Журнал включен в Перечень ВАК рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, по специальностям: 07.00.02 – Отечественная история (исторические науки), 07.00.07 – Этнография, этнология и антропология (исторические науки), 19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки) (редакция от 18.07.2019 г.); 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки) (редакция от 25.12.2020 г.).

Статьи журнала включаются в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), доступный в Интернете по адресу: <http://elibrary.ru>.

Журнал распространяется по подписке, подписной индекс в каталоге агентства «Роспечать» 80817.

Цена свободная.

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Общая педагогика, история педагогики и образования

- Богославец Л.Г., Давыдова О.И.  
 МОНИТОРИНГ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ..... 7
- Куманина Н.Ю.  
 СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 16

### Теория и методика профессионального образования

- Байкалова Л.В., Шебалина Л.Г., Серебрякова Л.Г.  
 РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ ..... 21
- Веряев А.А., Самбетова Р.А.  
 АРХИТЕКТОНИКА ТРАДИЦИОННОГО И ДИСТАНЦИОННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ ..... 27
- Глухова Т.П.  
 ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИГРА КАК КОГНИТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ИНЖЕНЕРОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..... 33
- Коротких Ж.А., Кочешкова И.Ю.  
 КУРС «ТЕОРИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ» В КОНТЕКСТЕ КОРРЕЛЯЦИИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ФГОС ВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ..... 40

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Педагогическая психология

- Баженов Е.А., Григоричева И.В.  
 ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СФЕРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ..... 47
- Гурьянова Т.А., Скорлупина Е.А.  
 СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ПРЕДИКТОР ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СТУДЕНТОВ ..... 52
- Кислых А.А.  
 ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СЕМЬИ КАК ОСНОВА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ШКОЛЬНИКА-ПОДРОСТКА С САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ..... 58
- Некрасова И.И., Чикова О.А.  
 ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ: СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ИЗМЕРЕНИЯ ..... 63

## ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Отечественная история

- Ерёмин И.А.  
 ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫЙ ТРАНСПОРТ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В ДЕЛЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОДОВОЛЬСТВИЕМ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ И НАСЕЛЕНИЯ КРУПНЫХ ГОРОДОВ ЕВРОПЕЙСКОЙ РОССИИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ ..... 71

Жевалов С.А. ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫЙ ВКЛАД АЛТАЙСКОГО КРАЯ В ВЕЛИКУЮ ПОБЕДУ (ПО МАТЕРИАЛАМ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АРХИВА ЭКОНОМИКИ) .....	77
Игошина О.Ю. БЕЗВОЗВРАТНЫЕ ЛЮДСКИЕ ПОТЕРИ КУЙБЫШЕВСКОЙ (САМАРСКОЙ) ОБЛАСТИ В ПЕРИОД ХО- ЛОДНОЙ ВОЙНЫ (1946–1991 гг.): СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.....	83
Каунова Е.В. АЛКОГОЛЬНЫЙ ВОПРОС: ОБРАТНАЯ СТОРОНА СОВЕТСКОЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ИДЕО- ЛОГИИ (ИСТОРИОГРАФИЯ И ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ).....	89
<b>Этнография, этнология и антропология</b>	
Мизимбаев Т.С. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНОГО СОСТАВА НАСЕЛЕНИЯ СЕМИПАЛАТИНСКА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в. ....	98
Цыряпкина Ю.Н. РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ УЗБЕКИСТАНЕ: ПОЛИТИКА, ИДЕНТИЧНОСТЬ, СФЕРЫ ПРИ- МЕНЕНИЯ .....	103
Шлегель Е.А. ЭТНОЯЗЫКОВЫЕ ПРОЦЕССЫ У НЕМЦЕВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЭТНОСОЦИО- ЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА 2020 ГОДА).....	110
Издано в АлтГПУ .....	116
Сведения об авторах.....	118
Информация для авторов .....	120

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**





# Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 373.2:002

DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-7-15

Л.Г. Богославец, О.И. Давыдова

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## МОНИТОРИНГ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматриваются актуальные вопросы мониторинга качества дошкольного образования. Анализируется использование модели и педагогического конструктора мониторинга качества дошкольного образования в подготовке будущих руководителей дошкольных образовательных организаций.

*Ключевые слова:* подготовка, магистранты, мониторинг, дошкольная образовательная организация, руководитель, педагоги, качество образования, педагогический конструктор.

L.G. Bogoslavets, O.I. Davydova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## MONITORING AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY OF INFORMATION SUPPORT FOR THE ACTIVITIES OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

The article deals with topical issues of monitoring the quality of preschool education. It analyzes the use of the model and the pedagogical constructor for monitoring the quality of preschool education in training future managers of preschool educational organizations.

*Key words:* training, undergraduates, monitoring, preschool educational organization, manager, teachers, quality of education, pedagogical designer.

В условиях модернизации и реформирования российского образования подготовка руководителя образовательной организации требует формирования у студентов (магистрантов) новых профессиональных компетенций, соответствующих изменяющейся локальной профессионально-образовательной среде [1].

Сегодня можно свидетельствовать о начавшемся обновлении системы подготовки будущих управленцев. Появились магистерские программы по подготовке управленческих кадров в области дошкольного образования. Именно магистранты входят в резерв кадров будущих руководителей дошкольной образовательной организацией (далее – ДОО). Данные позиции способствуют перепрофилированию целей, обновлению содержания целостного образовательного процесса, направленного не только на сохранение и развитие уже сложившейся системы подготовки кадров будущих управленцев, но и вносят в

систему подготовки те новшества, которые могут априори стать частью профессиональных компетенций будущих руководителей ДОО.

Таким новым направлением, активно осваиваемым магистрантами, может стать мониторинг, как важный источник содержательной информации для всех субъектов образовательных отношений – руководителей, педагогов, воспитанников, их родителей, представителей общественности и социума.

Исследование, в котором приняли участие более 60 «действующих» руководителей и педагогов ДОО (включая магистрантов) г. Барнаула и Алтайского края, проведенное с целью актуализации обозначенных вопросов и поиска путей совершенствования процесса подготовки будущих руководителей, показало, что не более 40 % из числа опрошенных владеют знаниями, умениями, профессиональными компетенциями в области организации мониторинга.

По результатам опроса были выделены наиболее типичные затруднения: и у педагогов, и у руководителей нет четкого понимания различий между мониторингом, контролем, анализом и экспертизой деятельности; опрошенные не конкретизируют виды мониторинга, соотносимые с длительностью, характером проводимого наблюдения, средствами сбора информации; не выделяют принципы и функции современного мониторинга.

В этой связи разработка и апробация новых форм мониторинга педагогической деятельности выступает актуальной и востребованной задачей при осуществлении подготовки будущих руководителей ДОО.

Обобщение разных подходов к определению понятия «мониторинг» позволяет заключить, что «образовательный мониторинг – это система сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, которая обеспечивает непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием ее развития». Автор этого определения констатирует, что в реальном образовательном процессе мониторинг тесным образом взаимосвязан со всеми функциями управления (А.Н. Майоров) [2, с. 125].

Качество дошкольного образования можно охарактеризовать двумя принципами: первый – определяет степень когнитивного развития воспитанников, что выступает главной целью всех уровней образования; второй – характеризует формирование (продвижение) универсальных ценностей, таких как ответственная гражданственность, патриотизм, сохранение семейного уклада ценностей, содействие творческому и эмоциональному развитию воспитанников [3, с. 29]. Поэтому механизмом для создания системы мониторинга качества в ДОО выступает постоянное повышение требований государства, Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) к качеству дошкольного образования [4]. Система мониторинга качества дошкольного образования в ДОО представлена в таблице 1.

Показатели данной модели организации мониторинга включают признаки системности и параметры основных характеристик по целям, задачам, объектам и субъектам, методам, средствам и формам и т. д.

Качество дошкольного образования в ДОО как объекта мониторинга может быть представлено в виде четырех блоков. Составными элементами первого блока – «качество целостного образовательного процесса» – выступают его содержание, организация деятельности детей, педагогов, вза-

имодействие педагогов, детей и родителей воспитанников, выполнение требований ФГОС ДО к структуре образовательной программы, ее объему, условиям реализации, результатам освоения воспитанниками, кадровому потенциалу педагогического коллектива.

Второй блок – «качество ресурсообеспечения» – включает такие элементы, как нормативно-правовое, финансово-экономическое, программно-методическое, гигиеническое, медико-оздоровительное и организационно-педагогическое обеспечение деятельности организации, взаимодействие с семьей и учреждениями социально-педагогической среды.

В состав третьего блока – «качество управления учреждением» – входят сбор и анализ информации, планирование, организация, реализуемый стиль управления, контроль и регулирование деятельности коллектива и персонала ДОО в целом, кадровые стратегии организации, формирование и проявление корпоративной социальной ответственности.

Четвертый блок – «результат функционирования образовательной системы дошкольной организации» – включает следующие элементы: показатели состояния здоровья детей, их эмоциональное благополучие, личностные достижения педагогов и воспитанников, успешная деятельность ДОО на муниципальном и региональном уровнях, процесс устойчивого развития учреждения при реализации долгосрочной Программы развития ДОО, дифференцированной программы профессионального мастерства и локализации профессиональных дефицитов в деятельности педагогов, использование активных методов управления конфликтами.

Представленное содержание блоков мониторинга и входящие в их состав элементы являются субстрактными носителями качества дошкольного образования, которые рассматриваются и анализируются на практических занятиях с будущими управленцами через разные формы деятельности: семинары-практикумы, коллоквиумы, диспуты.

При этом в фонд оценочных средств (далее – ФОС) промежуточной аттестации магистрантов включены тесты, контрольные задачи, кейс-задания, используемые преподавателем на определенных этапах подготовки будущего руководителя ДОО, позволяющие оценить уровень приобретенных им компетенций (знания, умения, навыки). Контрольные задания представляют собой типовые и специальные учебно-профессиональные задачи (задания), построенные



на проблемных ситуациях, сценариях и т. д., соответствующих характеристике профессиональной деятельности руководителя ДОО. В процесс тестирования включаются собственно тестовые задания, позволяющие определить уровень освоения компетенций в предметной области на уровне знания и умения и кейс-пакеты или задания –

на уровне умения и владения. Данные позиции, включенные в ФОС дисциплин, актуализируют формирование таких управленческих умений и качеств, как организованность, мобильность, оперативность, преодоление инертного мышления, цельность восприятия, наблюдательность, стремление к познанию.

Таблица 1

### Модель системы мониторинга в условиях деятельности дошкольной образовательной организации

Признаки системного мониторинга	Характеристики системного мониторинга
Цели мониторинга	Совершенствование системы управления качеством дошкольного образования
Задачи мониторинговых исследований	Формирование единого концептуально-методологического понимания качества дошкольного образования, факторов, влияющих на его совершенствование и подходов к его измерению; формирование комплекса инструментария, позволяющего получить достоверную информацию о качестве дошкольного образования, изучение и внедрение современных технологий оценки качества образования, обеспечение современного уровня надежности и технологичности процедур контроля и оценки качества дошкольного образования; обеспечение открытости и доступности, проводимых по оценке качества дошкольного образования процедур
Объекты мониторинга	Образовательная программа; содержание образовательной деятельности; условия обеспечения деятельности ДОО; взаимодействие с родителями (законными представителями)
Субъекты мониторинга	Все, кто проводит мониторинговые исследования
Источники информации	Материалы государственных процедур лицензирования; результаты ВСОКО; материалы контроля за ходом образовательной деятельности; открытые просмотры видов детской деятельности в ДО; материалы конкурсов, достижений педагогов и детей; материалы аттестации педагогических кадров; результаты анкетирования родителей; результаты повышения квалификации педагогов
Методы мониторинговых исследований	Анализ документации и хронометраж режима дня и др.; метод экспертных оценок; изучение продуктов детской деятельности; собеседование с педагогами, родителями и детьми; анкетирование; наблюдение, беседа, опрос с учетом показателей оценивания качества дошкольного образования
Средства мониторинговых исследований	Практические задания, позволяющие оценить профессиональные навыки и умения педагогов, диагностический инструментарий по направлениям содержания мониторинга
Сбор и обработка информации мониторинговых исследований	Анализ и оценка собранной информации; прогнозирование процесса по итогам мониторинга; подготовка предварительного и итогового отчетов МКДО; планирование изменений
Формы представления результатов мониторинговых исследований	Аналитическая справка (итоговый отчет); информирование заинтересованных лиц о результатах МКДО и намеченных целях развития дошкольного образования и услуг по присмотру и уходу за воспитанниками ДОО, в том числе путем публикации соответствующей информации на сайте органов местного самоуправления
Пользователи мониторинговых исследований	Органы управления образованием всех уровней, педагоги, родители, общественные организации

Формирование ФОС в рамках магистерской программы «Управление дошкольным образованием» в соответствии с требованиями компетентностного подхода в ходе организации производственной практики магистрантов в условиях образовательных организаций проводится на основе:

- использования методов контроля, позволяющих обучающимся развивать умения оценивать результаты своей деятельности;
- использования методов экспертных оценок;
- создания условий максимального приближения системы оценивания к условиям будущей профессиональной практики;

- повышения объективности результатов оценивания при применении качественных стандартизированных инструментов.

Осваивая мониторинговые исследования и реализуя предложенную модель процесса мониторинга (табл. 1), магистранты учатся обеспечивать непрерывное качественное отслеживание состояния всех объектов и процессов мониторинга, прогнозировать дальнейшее развитие деятельности образовательной организации.

При организации мониторингового исследования используются различные способы получения достоверной информации для оценки качества дошкольного образования: наблюдение, изучение продуктов детской деятельности, проведение контрольно-оценочных модельных и итоговых занятий с детьми по разделам образовательной программы; собеседование и интервью с педагогами, родителями, детьми, анкетирование; анализ статистических данных и документации деятельности педагогов, научно-методического обеспечения деятельности и т. д.

Вместе с тем оценка качества дошкольного образования осуществляется с использованием разных видов шкал: номинальной, которая устанавливает соответствие или несоответствие объекта (процесса) показателю, отражающему качество; оценочной, фиксирующей не просто наличие или отсутствие показателя, но и степень его проявления (для этого используются балльные, процентные, уровневые значения оценок); шкалы ранжирования, образующейся путем сравнения отдельных показателей друг с другом, на основании чего каждому из них присваивается определенный ранг. При выявлении отклонений от нормативов качества проводится анализ причин имеющихся рассогласований и осуществляется поиск путей их устранения, производятся корректирующие управленческие воздействия [1–7].

Таким образом, в самом общем виде мониторинг качества образования в ДОО предполагает:

- 1) выработку совокупности показателей, обеспечивающих формирование целостного представления о состоянии управленческой и образовательной системы с точки зрения ее соответствия стандартам;

- 2) сбор данных о качестве образовательной системы и оценка этих данных;

- 3) принятие соответствующих управленческих решений и оценка результатов их реализации.

В тесном взаимодействии с руководителями МБДОУ № 56, 260, 239, 217, 262 г. Барнаула Алтай-

ского края был разработан педагогический конструктор системы мониторинга качества (табл. 2), который включает этапы, содержание деятельности, комплекс организационно-управленческих мероприятий при подготовке и организации мониторинга в ДОО.

Данный конструктор активно используется в процессе практических занятий с магистрантами института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета по направлению подготовки «Управление дошкольным образованием». На практике магистранты работают уже с реальными данными, дополняя и уточняя содержание педагогического конструктора системы мониторинга новыми показателями.

В структуре реализации педагогического конструктора мониторинга системы качества деятельности ДОО мы обозначили компоненты готовности магистрантов к организации данного вида деятельности, их содержание обозначено следующими позициями:

- мотивационный компонент готовности включает положительное отношение к организации мониторинговых исследований; понимание значения процессов развития ДОО; познавательная активность при организации мониторинговых процедур;

- когнитивный компонент взаимосвязан с профессионально значимыми знаниями, адекватными созданию и реализации педагогического конструктора организации мониторинга (система, комплекс междисциплинарных знаний при освоении процессов управления в ДОО);

- технологический компонент характеризуется профессионально значимыми умениями, необходимыми для организации и проведения любого вида мониторинга в ДОО;

- аналитический компонент включает анализ потребностей в развитии ДОО, поиск внедрения инноваций, обеспечение процессов развития ДОО необходимой информацией по итогам мониторинга;

- организационный – оптимальное распределение обязанностей в коллективной работе, обмен информацией, ее сбор и накопление данных о результатах мониторинга.

Представленные компоненты готовности к организации процесса мониторинга в условиях ДОО составляют основу профессионально значимых управленческих умений при реализации программы педагогического конструктора мониторинга.

Таблица 2

**Педагогический конструктор системы мониторинга в дошкольной образовательной организации**

<b>Создание условий для формирования системы мониторинга качества деятельности дошкольной организации</b>			
<b>Содержание деятельности</b>	<b>Система организационных мероприятий</b>	<b>Ответственные</b>	<b>Срок</b>
Научно-методические условия	1. Разработка программы мониторинга качества результатов образовательного процесса. 2. Подготовка пакета методических материалов (диагностического инструментария) для осуществления мониторинга. 3. Выбор комплекса показателей, позволяющих объективно охарактеризовать качество результатов образовательного процесса. 4. Разработка заключения по результату мониторинга	Заведующий, методический совет	
Научно-правовые условия	1. Разработка инструкции по организации мониторинга и качества результатов образовательного процесса. 2. Подготовка приказа о проведении мониторинга в ДОО. Разработка положений: о проведении мониторинга; о деятельности специалистов (психолога, методиста и т. д.). Научно-правовые условия. 3. Разработка форм аналитического отчета	Методист	
Организационно-содержательные условия	1. Подбор педагогов, участвующих в мониторинге. 2. Проведение заседания педагогического совета: утверждение Положения, состава мониторинговой группы, программы мониторинга качества образовательного процесса. 3. Организация методической учебы педагогического коллектива по проблемам качества результатов образовательного процесса и отслеживания результатов профессиональной деятельности педагогов на современном этапе (тематические семинары, консалтинг, собеседования) с учетом ФГОС ДО и Профстандарта «Педагог». 4. Организация индивидуальной методической помощи педагогам по подготовке и проведению мониторинга	Руководитель ДОО, педагоги	
Информационные условия	1. Создание системы сбора, хранения и обработки информации по результатам мониторинга. 2. Определение технических средств, необходимых для проведения мониторинга	Методист, группа проведения мониторинга	

Итоги мониторинговых исследований активно используются в процессе подготовки выпускных квалификационных работ будущих управленцев, для обобщения материалов научных и опытно-экспериментальных исследований, выполняемых на кафедре дошкольного и дополнительного образования АлтГПУ, а также в практике деятельности учреждений дошкольного образования региона: при аттестации педагогических кадров,

подготовке материалов публичного доклада руководителя, самообследования деятельности учреждения, поскольку большинство магистрантов данного направления подготовки являются руководителями дошкольных образовательных учреждений Алтайского края.

Общая программа реализации педагогического конструктора мониторинга качества представлена в таблице 3.

Таблица 3

**Деятельность руководителя в структуре педагогического конструктора мониторинга образовательного процесса дошкольной образовательной организации**

## 1. Мониторинг содержания дошкольного образования.

<b>Содержание деятельности</b>	<b>Показатели</b>	<b>Сроки</b>	<b>Ответственный</b>	<b>Выход</b>
Анализ нормативного обеспечения инновационного процесса	Уровень развития инноваций в ДОО	Июнь-август	Методист	Информация на административном совещании
Анализ выполнения годового плана	Самооценка деятельности членов педагогического коллектива	Июнь-август	Заведующий ДОО	Анализ на педсовете в августе

Определение преобладающего стиля управления в ДОО	Разнообразие стилей управления (тест по Н.А. Аминову)	Март	Методист	Статистический отчет на административном совещании
Определение уровня профессиональной комфортности в педагогическом коллективе	Определение удовлетворенности педагогов своим трудом, микроклиматом в ДОО	Март	Методист	Отчет на административном совещании
Обобщение и описание опыта деятельности	Результаты управленческой деятельности, ее этапы	Январь	Заведующий ДОО	Отчет на административном совещании
Определение динамики развития форм сотрудничества всех участников образовательного процесса	Развитие различных форм сотрудничества субъектов образовательного процесса, самооценка ведущих форм сотрудничества	Май-июнь	Методист	Информация на педсовете

## 2. Качество материально-технической базы и научно-методического комплекта образовательной программы ДОО.

Содержание деятельности	Показатели	Сроки	Ответственный	Выход
Оценка (анализ) развития материально технической базы, учебно-методического комплекса, образовательная программа, организация смотра-конкурса ПРС группы	Соответствие ФГОС ДО материально технической базы, учебно-методического комплекса обеспечения ОП	Сентябрь-май	Методист, заведующий ДОО	Справка по итогам смотра-конкурса на педсовете
Оснащенность методкабинета учебной и методической литературой, наглядными пособиями	Обеспеченность методической литературой по ОП «От рождения до школы»	Сентябрь-октябрь	Методист	Аналитическая справка на педсовете
Анализ выполнения санитарно-гигиенических норм обеспечения образовательного процесса	Полное соответствие санитарно-гигиеническим нормам ДОО	Январь-май	Методист	Справка на заседании родительского комитета
Сравнительный анализ качества дополнительных платных образовательных услуг	Соответствие дополнительных платных образовательных услуг заказу и спросу	Апрель-май	Методист, члены родительского коллектива	Аналитическая справка для педсовета
Сравнительный анализ привлечения дополнительных материальных средств и источников финансирования	Наличие дополнительных материальных средств и источников финансирования	Сентябрь	Заведующий ДОО	Справка на административном совете

## 3. Физическое и психическое здоровье воспитанников и педагогов.

Содержание деятельности	Показатели	Сроки	Ответственный	Выход
Анализ физической подготовленности детей, в течение учебного года	Физическая подготовленность детей	Июнь-июль	Методист, инструктор по ФИЗО	Аналитическая справка по итогам года
Анализ итогового медицинского осмотра, анализ заболеваемости детей	Процент основных физических недугов и соматических заболеваний детей	В течение года	Старшая медсестра, педиатр, инструктор ФИЗО	Аналитическая справка

Анализ уровня тревожности педагогов (тест по Спилбергу)	Уровень тревожности педагогов в коллективе: профилактика проявления синдрома профессионального выгорания	Апрель	Психолог	Анализ на педсовете
---	--	--------	----------	---------------------

## 4. Уровень профессиональной подготовленности педагогического коллектива.

Содержание деятельности	Показатели	Сроки	Ответственный	Выход
Анализ ценностных ориентаций педагогов	Соответствие ценностных ориентаций педагога ценностным ориентациям детей и деятельности ДОО (опрос по М. Рокичу)	В течение года	Методист, психолог	Информация и анализ итогов года
Диагностика взаимоотношений «воспитатель – ребенок», «воспитатель – воспитатель»	Наличие лично ориентированного подхода в работе с детьми, родителями (анкетный опрос родителей «Удовлетворенность родителей услугами ДОО»)	Один раз в год	Методист	Анализ на педсовете
Анализ овладения педагогом инновационными способами в дошкольном образовании в условиях совместной продуктивной деятельности	Наличие инновационной деятельности в образовательном процессе педагога и ДОО в целом	В течение учебного года	Руководители МО, методический совет в ДОО, руководители творческой группы	Аналитическая справка
Диагностика профессионального роста педагога (тестирование по В.И. Зверевой)	Развитие профессионализма педагогов в течение межэкзаменационного периода (участие в заседаниях методических объединений, в проведении открытых мероприятий)	Май-июнь	Методист, педагоги с высшей квалификационной категорией	Анализ по итогам года
Анализ внешних связей ДОО с учеными и специалистами вузов г. Барнаула (АГУ, АлтГПУ, АИРО, МБДОУ «Потенциал»)	Наличие сотрудничества с вузами города (договоры, планирование совместной работы, практика студентов), влияние данного сотрудничества на профессионализм педагогов	Май	Методист, психолог	Информация на педсовете ДОО
Аттестация педагогов и ее влияние на их профессионализм	Соответствие категории аттестации профессиональному уровню педагога	В течение года	Методист, психолог	Анализ на педсовете, методических совещаниях

## 5. Развитие личности педагогов и воспитанников.

Содержание деятельности	Показатели	Сроки	Ответственный	Выход
Воспитанность	Наличие ядра, лидеров в группе; самоуправление в коллективе, коллегиальность, делегирование полномочий	Сентябрь-октябрь	Методист, воспитатель	Информация на педсовете, методических объединениях
Анализ календарно-тематических планов работы в возрастных группах детей	Компетентность педагогов в выборе задач воспитания и развития детского коллектива	Август-сентябрь	Руководитель творческой группы, методист	Отчет на совещании при руководителе ДОО
Анализ стимулов и препятствий профессионального роста педагогов. Организация мероприятий с детьми и родителями	Умение устанавливать взаимоотношения с детьми и родителями; умение проводить самоанализ воспитательного мероприятия	Сентябрь	Методист, психолог, руководитель творческой группы	Отчет на совещании педсовета

Используя педагогический конструктор мониторинга как эффективную технологию информационного обеспечения деятельности дошкольной образовательной организации, магистранты по направлению подготовки «Управление дошкольным образованием» активно включаются в практику работы конкретной образовательной организации, не испытывая особых затруднений.

В своем внутреннем строении мониторинг соединяет четыре значимых компонента, включающих традиционные функции управленческой деятельности: контроль различных сторон деятельности ДОО, системный анализ, экспертиза, информационное обеспечение.

Содержание педагогического конструктора процесса мониторинга качества основывается на этих компонентах, но не заменяет ни один из них. Он не может быть ни системой контроля, ни анализом, ни экспертизой, ни системой информационного обеспечения управления. Более того, без четкой системы сбора информации, контроля, анализа и экспертизы организация мониторинга в дошкольной практике не приемлема.

Мы полагаем, что мониторинг предназначен для получения информации о тенденциях развития учреждения, объектов его исследования. Зная современные тенденции развития, будущий руководитель может выстроить управленческую стратегию и тактику. Эти позиции подтверждают, что мониторинг не может заменить управленческую функцию контроля, так как контроль обеспечивает руководителя информацией о выполнении конкретных управленческих решений и действий. Информация о тенденциях развития учреждения не требуется ежедневно, а вот информация о реализации намеченных планов и мероприятий в ДОО нужна постоянно.

Таким образом, мониторинг – это самостоятельное звено в управленческом цикле, его нельзя отождествлять ни с одной функцией управления, и в то же время он непосредственно с ними взаимосвязан. По своему внутреннему строению мониторинг представляет пирамиду, фундамент которой содержит системы контроля, информационного обеспечения управления, анализа и экспертизы. Организуя мониторинг в ДОО, уже нельзя некорректно относиться ни к одному из информационных документов контроля, анализа и экспертизы. Любой из них может стать источником достоверной информации. Именно информация выступает основой для принятия управленческих решений.

Разработанный нами педагогический конструктор мониторинга качества – это форма сбора, обработки, анализа и хранения информации о функционировании и развитии педагогической системы ДОО, которая обеспечивает непрерывное отслеживание ее функционирования, своевременную корректировку и прогнозирование развития, состояния инновационных процессов, профессионального роста и мастерства, педагогического взаимодействия и т. д.

Таким образом, разработка и реализация содержания педагогического конструктора в системе мониторинга деятельности ДОО обозначила показатели изменения уровня знаний, профессиональных умений будущих руководителей ДОО о сущности, задачах, принципах мониторингового процесса, направлениях его содержания.

Повторное исследование было организовано в течение 2019/20 учебного года на базе обозначенных нами ДОО Алтайского края, включало ряд содержательных мероприятий со студентами (магистрантами), руководителями и педагогами: консалтинг, проблемные семинары-практикумы, решение управленческих задач-ситуаций, разработка программы мониторингового исследования, кейс-технологии и т. д., что способствовало повышению уровня профессиональных знаний и умений как у будущих руководителей, так и у нынешних управленцев в качественно-организационных процессах организации процедуры мониторинга.

Результаты повторного тестирования участников исследования после проведенного цикла мероприятий показали, что из 60 руководителей ДОО, включая магистрантов, более 50 % отметили высокий уровень, 45 % – средний уровень профессионально-управленческих умений на основе самооценки по применению содержания педагогического конструктора мониторинга качества в условиях ДОО, что указывает на положительные изменения в управленческой деятельности.

Таким образом, применение и реализация содержания блоков педагогического конструктора системы мониторинга качества дошкольной образовательной организации в процессе подготовки будущих руководителей (магистрантов) отражает актуальные потребности современного дошкольного образования в изменении и развитии, является значимым и актуальным фактором реформирования деятельности учреждения при условии адекватных управленческих действий и содержательного моделирования мониторинговых исследований.

### Библиографический список

1. Концепция мониторинга качества дошкольного образования Российской Федерации. М.: Национальное образование, 2020. 48 с.
2. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. Ульяновск, 2005. 424 с.
3. Богославец Л. Г., Майер А. А. Управление качеством дошкольного образования: методическое пособие. М., 2012. 126 с.
4. Яковлева Г. В. Оценка качества дошкольного образования // Современное педагогическое образование. 2020. № 5. С. 195–199.
5. Коротков Э. М. Управление качеством образования. М., 2007. 320 с.
6. Богославец Л. Г. Мониторинг эффективности управления дошкольной образовательной организацией на основе мотивационно-программно-целевого управления // Евразийское научное объединение. 2021. № 1. С. 508–514.
7. Организация внутренней системы оценки качества образования / О. Скоролупова. М.: ТЦ «Сфера», 2019. 79 с.

УДК 377.1+37.035+37.033

DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-16-20

Н.Ю. Куманина

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия*

## СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социально-экологическая компетентность является интегративным показателем экологической культуры личности. Анализ и исследование понятий в области социально-экологического образования в системе среднего профессионального образования является целью данной статьи. В статье рассматриваются особенности и составляющие социально-экологической компетентности: социальная компетентность, экологическая компетентность в зарубежной и отечественной науке. Дается этимологический и семантический анализ данных терминов, приводится совокупность социально-экологических компетенций и уровней. *Ключевые слова:* социально-экологическая компетентность, социальная экология, социально-экологическое образование и воспитание, социальная компетентность, экологическая компетентность, среднее профессиональное образование (СПО).

N. Y. Kumanina

*Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia*

## SOCIAL-ECOLOGICAL COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL CATEGORY IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Social-ecological competence is an integrative indicator of an individual's ecological culture. The purpose of the article is to analyze and study concepts in the field of social and environmental education in secondary vocational education. The article deals with the features and components of social-ecological competence: social competence and ecological competence in foreign and national science. The etymological and semantic analysis of these terms is conducted and the set of social-ecological competences and levels is given. *Key words:* social-ecological competence, social ecology, social-environmental education and upbringing, social competence, ecological competence, secondary vocational education.

В начале 90-х гг. А.М. Галева, выступая на всесоюзной конференции, посвященной проблемам социальной экологии, впервые использовала термин «социально-экологическое образование и воспитание» в своем научном докладе «Методологические основы системы социально-экологического образования и воспитания» [1]. Трактовка данного понятия не только обращает внимание на психолого-педагогический процесс, который формирует у человека научные основы природопользования, но и подчеркивает значимость активной социальной позиции в области охраны окружающей среды. Исследования в области социально-экологического образования продолжила В.С. Шилова, которая в своих научных работах дает определение таких понятий, как «социально-экологическое образование», «социально-экологическая культура», «социально-экологическое воспитание» [2].

В нашем исследовании мы рассматриваем социально-экологическую компетентность как фе-

номен, который взаимосвязан с социальными институтами для формирования личности, способной устанавливать социально-оптимальные отношения с окружающей средой, реализуя социально-экологические знания, умения, навыки в системе СПО.

С целью определения сущности понятия «социально-экологическая компетентность» обратимся к дефинициям «социальный» и «экологический». Так, определение «социальный» означает жизнь и отношения людей в обществе, как «общественный». Первоначально социально-экологическая проблематика изучалась в рамках экологии человека. В середине 20-х годов прошлого столетия американские социологи Р. Парк, Э. Берджесс и Р. Макензи впервые употребили термин «социальная экология» в качестве синонима понятия «экология человека», изучая поведение человека в городской среде.

В 1970–1980-х гг. Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Ра-вен обратили внимание на социальные компетен-



ции, которые способствовали самовыражению, как думать, искать, анализировать и сотрудничать в коллективе. В зарубежной научной литературе социальная компетентность рассматривается как социальный навык, который помогает владеть социальными суждениями в процессе коммуникации между людьми.

В России социальная компетентность подробно рассматривается в научных исследованиях И.А. Зимней. Так, И.А. Зимняя считает, что все компетентности социальные, т. к. они формируются в социуме и благодаря им личность проходит успешную адаптацию для существования в социуме, чтоб достичь профессионального и личного успеха [3]. Опираясь на модель социальной компетентности Т.Б. Беляевой, можно отметить, что социальная компетентность интегрирует в себе другие виды профессиональной компетентности (методологическую, профессионально-практическую, личностную) [4]. В книге «Психология профессионализма» А.К. Маркова социальная компетентность является содержанием профессиональной деятельности личности и залогом ее успешности [5].

Стоит отметить, что зарубежной и отечественной литературы, посвященной изучению социальной компетентности личности, не так много, поэтому отсутствует единое определение понятия «социальная компетентность личности». Причина заключается в комплексности и сложности рассматриваемого определения.

Далее рассмотрим концептуализацию понятия «экологическая компетентность». Предпосылки экологической компетентности как педагогической категории были сформулированы еще в античной философии. В соответствии с теорией географического детерминизма Платон, Аристотель, Зенон из Китиона, Лукреций, Марк Аврелий полагали, что человек должен стремиться к гармонизации с природой и жить в соответствии с законами природы. Природоодухотворенные знания были прообразом экологической компетентности.

В Новое время, по Р. Декарту, экологическая компетентность изучалась как утилитарно-потребительская проблема, т. е. люди должны быть «хозяевами и господами природы».

На современном этапе ученые-психологи (Г.П. Сикорская, М.В. Полякова, Н.В. Ромейко) выделяют общие тезисы при определении понятия «экологическая компетентность»:

- 1) сложный системный объект;
- 2) характеристика экологической личности;
- 3) теоретические знания, практические умения в области экологии.

В начале 2000-х годов изучением особенностей экологической компетентности занимались С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Д.Н. Кавтарадзе, Л.Е. Пистунова, Е.А. Шульпина. Анализируя психолого-педагогические исследования данных ученых, мы приходим к выводу, что экологическая компетентность, с одной стороны, выступает как интеграция экологических знаний, умений и навыков, а с другой – как умение экологически грамотно действовать в конкретных жизненных ситуациях.

Исследование данного феномена показало, что экологическая компетентность влияет на социальную сферу жизнедеятельности любого общества, а также на становление мировоззренческих и экологических ориентаций личности. Опираясь на теорию структуризации Э. Гидденса, которая раскрывает вопрос о формировании социальной реальности и рефлексивную форму познавательной способности людей в социальной сфере, П. Бурдьё считал, что привычные, повседневные действия человека необходимы для организованности социального мира [6]. Согласно его теории, социальные отношения в экологической сфере связаны с практической деятельностью и структурированы. Благодаря данным теориям, мы можем утверждать, что экологическая компетентность является социологической категорией. Исходя из этого, экологическая компетентность определяется как система экологических знаний, умений и навыков в повседневной социальной деятельности индивида. Данное заключение позволило нам не только расширить существующие трактовки экологической компетентности, но и выделить компоненты в структуре экологической компетентности:

- 1) познавательный – экологические знания, ценности;
- 2) эмоциональный – экологическая обеспокоенность;
- 3) поведенческий – экологические исследования.

Изучением особенностей экологической компетентности занимались С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Д.Н. Кавтарадзе, Л.Е. Пистунова, Е.А. Шульпина. Резюмируя все педагогические положения, можно отметить, что экологическая компетентность – это сложный системный объект, который основывается на интеграции знаний, умений в области экологии и целостного взгляда на взаимоотношения человека с природой, а также экологически грамотные действия в конкретных жизненных ситуациях.

В ракурсе изучаемой проблематики представляется целесообразным рассмотреть парадиг-

матику определения «социально-экологическая компетентность» в системе СПО.

Изучая психолого-педагогическую литературу, посвященную рассмотрению социально-экологической компетентности, мы выявили, что теоретические основы и подходы определения термина «социально-экологическая компетентность» связаны с социальной экологией. Необходимо отметить, что термин «социальная экология» до 20-х годов XX века существовал в биологической экологии, а наука исследовала «социальных» животных, в первую очередь насекомых. Позже в философии обратили внимание на педагогическую категорию «социально-экологическая компетентность» в философско-социологических исследованиях (Э.В. Гирусов, Ю.Г. Марков, А.Д. Урсул и др.), рассматривающих экологические проблемы как общечеловеческие в рамках природы и общества.

В педагогической науке О.Е. Перфилова является основоположником определения «социально-экологическая компетентность». В научном исследовании «Развитие социально-экологической компетентности педагога в профессиональном образовании» рассматривает социально-экологическую компетентность как личностный феномен, который основывается на готовности человека к принятию решений и осознанию социально-экологической ответственности за свою профессиональную деятельность [7]. В определении О.Е. Перфиловой раскрывается единение природы и социокультурного компонента в деятельности личности.

Е.Г. Шаронова определяет социально-экологическую компетентность как готовность к социально-экологической деятельности на основе экологизации учебно-воспитательного процесса, умений творчески решать учебные и внеучебные социально-экологические задачи [8]. На основе структурных элементов социально-экологической компетентности Е.Г. Шаронова выделяет следующие компетенции:

- 1) ценностно-смысловая компетенция – ценностные представления о природе и человеке;
- 2) общекультурная компетенция – культурологические основы взаимодействия с природной и социальной средой;
- 3) этноэкологическая педагогическая компетенция – осуществление этнопедагогической деятельности в рамках социально-экологической воспитательной среды;
- 4) компетенция личностного самосовершенствования – саморазвитие социально-экологической культуры;

5) коммуникативная компетенция – взаимодействие с социальными институтами для формирования социально-экологического воспитания личности.

Доктор педагогических наук С.Н. Глазачев в своем научном исследовании «Экологическая компетентность: становление, проблемы, перспективы» отмечает, что социально-экологическая компетентность «связана с выявлением особенностей национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и отдельных народов, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций, влиянием науки и религии» [9].

В статье «Педагогическая технология формирования социально-экологической компетентности у студентов технического вуза» Е.Н. Чеканушкиной достаточно емко раскрывается понятие «социально-экологическая компетентность». Е.Н. Чеканушкина отмечает, что социально-экологическая компетентность – это способность, а также готовность человека адекватно решать экологические проблемы и проблемы взаимодействия с природой в процессе профессиональной деятельности [10]. Она утверждает, что именно единство восприятия природных и социокультурных связей основывается на знаниях, умениях, опыте и личностных качествах личности.

Различают три зависимых друг от друга компонента социально-экологической компетентности в системе СПО: когнитивный, потребностно-мотивационный, деятельностный. Первый компонент изучает знания в области социально-экологического развития, социально-экологические проблемы и их решение в профессиональной сфере. Второй компонент отвечает за социально-экологическую направленность и деятельность личности. Третий компонент – это применение на практике умений, навыков, способностей для реализации социально-экологической деятельности в профессиональной среде, активное проявление решений в области социально-экологических проблем.

Л.А. Гвоздева и Ю.Н. Широбокова в статье «Формирование социально-экологической компетентности студентов в естественно-научном образовании» дают детальный анализ определения «социально-экологическая компетентность» [11]. Они считают, что для формирования социально-экологической компетентности необходима «устойчивая платформа», а именно социально-экологическое сознание. Социально-экологическое сознание – это показатель обще-

ственной жизни личности, который проявляется через осознание своей социальной природы, места в социуме, а также социально-экологического воздействия на природу. В структуре социально-экологического сознания выделяют 4 уровня:

1. Эмпирический уровень (нравы, обычаи, традиции) – получение информации из различных источников о социально-экологических проблемах.

2. Методологический уровень (принципы, законы, категории) – научная информация о социально-экологических представлениях.

3. Комплицидный уровень – сознательное использование информации для получения знаний о социально-экологических проблемах.

4. Поведенческий уровень (правила, требования) – формирование рационального взаимодействия с природой с помощью стратегий и технологий.

Обязательным фактором процесса обучения экологизированным дисциплинам в СПО является диагностика сформированности социально-экологической компетентности студентов, которая дает возможность оценивать достижение поставленных целей. В процессе диагностирования социально-экологической компетентности студентов СПО используются критерии и измерительные средства, позволяющие оценивать уровень сформированности и динамику ее развития.

Для диагностирования социально-экологической компетентности студентов в когнитивной сфере, изучающих экологизированные дисциплины, используется таксономия когнитивных и аффективных учебных целей М.В. Кларина [12]. К основным категориям учебных целей в когнитивной области в системе СПО относится знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка, а к категории учебных целей в аффективной области для диагностики социально-экологической компетентности студентов – восприятие, реагирование, усвоение ценностной ориентации, организация и распространение ценностных ориентаций или их комплекса на деятельность.

В структуре социально-экологической компетентности в системе СПО диагностируемыми являются когнитивный компонент (знания в сфере социально-экологической направленности), потребностно-мотивационный (ценностные ориентации студентов), деятельностный (умение решать социально-экологические проблемы в профессиональной деятельности студентов).

Необходимо отметить, что наиболее применяемым диагностическим инструментарием, позволяющим оценить сформированность социально-экологической компетентности в системе СПО, являются тесты, представляющие собой «особую совокупность заданий, которые позволяют дать объективную, сопоставимую и даже количественную оценку качества подготовки обучаемого в заданной образовательной области» [13]. М.Б. Чельшкова утверждает, что в отличие от традиционных средств контроля тесты при определенных условиях позволяют выявить не только уровень подготовки, но и структуру знаний учащихся, вернее, степень ее отклонения от идеальной структуры, планируемой педагогом на момент начала обучения.

Экспериментальные исследования процесса формирования социально-экологической компетентности студентов в системе СПО проводятся в два этапа.

Первый этап – констатирующий, ориентированный на установление фактического уровня социально-экологической компетентности студентов. Данный этап проводится в форме анкетирования студентов, изучающих экологизированные дисциплины.

Второй этап – формирующий, в процессе которого выявляется степень сформированности у студентов социально-экологической компетентности. По результатам поэтапного диагностического исследования проводится коррекция учебной деятельности студентов по формированию у них социально-экологической компетентности.

Содержание дидактической базы обучения является основополагающим фактором для формирования социально-экологической компетентности личности студента СПО. Разрабатывая дидактическую базу, необходимо обратить внимание не только на педагогические технологии, которые способствуют овладению социально-экологическими знаниями и умениями, но и на формирование целостного представления о взаимосвязи природы и человека с помощью учебного материала и мотивации к социально-экологическим знаниям.

Сформированность социально-экологической компетентности у студентов СПО позволит выявить уровень социально-экологической зрелости личности в решении экологических проблем, а также проявлять гражданскую позицию в решении социально-экологических задач.

**Библиографический список**

1. Галеева А. М. Методологические основы системы социально-экологического образования и воспитания // Проблемы социальной экологии: материалы первой всесоюзной конференции. Львов, 1987. С. 45–53.
2. Шилова В. С. Социально-экологическое образование студентов: монография. Белгород, 2006. 231 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 39 с.
4. Беляева Т. Б. Модель социальной компетентности // Вестник Новгородского государственного университета. 2005. № 31. С. 8–12.
5. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82–88.
6. Бурдьё П. Исторический генезис чистой эстетики // Новое литературное обозрение. 2003. № 60. С. 21–35.
7. Перфилова О. Е. Развитие социально-экологической компетентности педагога в профессиональном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: РИО МГТУ им. М. А. Шолохова, 2007. 29 с.
8. Шаронова Е. Г. Общепедагогические условия социально-экологического воспитания будущего учителя в системе высшего профессионального образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2012. № 1. С. 193–201.
9. Глазачев С. Н. Экологические компетентности: становление, проблемы, перспективы. М.: РИО МГТУ им. А. М. Шолохова. 2008. 128 с.
10. Чеканушкина Е. Н. Педагогическая технология формирования социально-экологической компетентности у студентов технического вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. № 4. С. 895–897.
11. Гвоздева Л. А., Широкова Ю. Н. Формирование социально-экологической компетентности студентов в естественно-научном образовании. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialno-ekologicheskoy-kompetentnosti-studentov-v-estestvenno-nauchnom-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 05.07.2021).
12. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994. 222 с.
13. Челышкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие. М.: Логос, 2002. 432 с.

# Теория и методика профессионального образования

УДК 37.037.1+378.147.9

DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-21-26

Л.В. Байкалова

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

Л.Г. Шебалина

*Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия*

Л.Г. Серебрякова

*Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, Россия*

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ

В статье рассматриваются проблемы обеспечения дисциплины «Физическая культура и спорт» в условиях перехода на дистанционный формат обучения в вузе. Анализируются результаты анкетирования студентов по вопросам эффективности дистанционных технологий в процессе физического воспитания, предусматривающего смещение акцента на самостоятельную и индивидуальную работу. Предложен механизм организации учебного процесса в вузе по дисциплине «Физическая культура и спорт» с использованием онлайн-платформ, выделены его значимые моменты, которые позволяют активизировать двигательную и познавательную деятельность студентов.

*Ключевые слова:* дисциплина «Физическая культура и спорт» в вузе, технологии дистанционного обучения, самоизоляция в обучении, педагогические подходы.

L.V. Baykalova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

L.G. Shebalina

*Altai State Medical University, Barnaul, Russia*

L.G. Serebryakova

*Polzunov Altai State Technical University, Barnaul, Russia*

## IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF DISTANCE LEARNING IN TEACHING THE DISCIPLINE “PHYSICAL CULTURE AND SPORTS” IN CONDITIONS OF SELF-ISOLATION

The article examines the problems of ensuring the discipline “Physical Culture and Sports” in the context of the transition to a distance learning format at the university. The results of the survey of students on the effectiveness of distance technologies in the process of physical education, which involves a shift in emphasis to independent and individual work, are analyzed. A mechanism for organizing the educational process at the university in the discipline “Physical Culture and Sports” using online platforms is proposed, its important points allowing to intensify the motor and cognitive activity of students are highlighted.

*Key words:* discipline “Physical Culture and Sports” in the university, technologies of distance learning, self-isolation in training, innovative pedagogical approaches.

Программа дисциплины «Физическая культура и спорт» в вузе направлена не только на получение студентами знаний в области укрепления и сохранения здоровья и работоспособности, организации здорового образа жизни во время учеб-

ной деятельности и психофизической подготовки и самоподготовки к будущей жизни и профессиональной деятельности, но и предусматривает повышение уровня их функциональных и двигательных способностей.

Вследствие пандемии коронавируса COVID-19 во всех вузах страны возникла необходимость перехода с традиционных форм (контактных) преподавания дисциплины «Физическая культура и спорт» на педагогический процесс, в основе которого применение дистанционных образовательных технологий, а также необходимость стимулирования самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности студентов с учетом подходящей для них медицинской группы здоровья и индивидуальных особенностей их двигательных и функциональных возможностей [1].

Как известно, дистанционный формат обучения характеризуется увеличением времени, которое человек проводит за компьютером, в результате чего имеет место недостаточная двигательная активность, снижается работоспособность, появляется утомляемость, ухудшается общее самочувствие молодого человека. Чрезмерная гиподинамия считается одним из существенных факторов, вызывающих состояние эмоционального перенапряжения (стресса), которое характеризуется проявлением реакции тревоги и в целом приводит к истощению нервной системы [2].

На период самоизоляции Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) рекомендовала определенный двигательный режим: «Сидячий образ жизни и низкий уровень физической активности могут оказать негативное влияние на здоровье, благополучие и качество жизни людей, а самоизоляция может вызвать дополнительный стресс и поставить под угрозу психическое здоровье граждан. Физическая активность и методы расслабления могут быть ценными инструментами, помогающими сохранять спокойствие и защищать здоровье в течение этого времени» [3]. Студенты, несмотря на режим самоизоляции, в соответствии с законодательством Российской Федерации, должны получить возможность полноценного образования. Однако анализ подходов к проблеме разработки условий реализации дистанционного обучения в процессе физического воспитания студентов показывает, что данный вопрос еще не имеет достаточного научного обоснования.

В этих обстоятельствах повышается значимость и необходимость создания благоприятных условий для реализации педагогических технологий дистанционного обучения в преподавании дисциплины «Физическая культура и спорт» в вузе, которые позволили бы студентам овладеть необходимым объемом изучаемого материала, в том числе с применением онлайн-технологий [4], с предоставлением возможности самостоятель-

ной работы по освоению изучаемого материала в режиме самоизоляции.

*Объект исследования* – процесс физического воспитания студентов в режиме самоизоляции.

*Предмет исследования* – реализация педагогических технологий дистанционного обучения студентов в преподавании дисциплины «Физическая культура и спорт» в условиях самоизоляции.

*Цель исследования* – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить механизм организации учебного процесса в вузе с использованием технологий дистанционного обучения дисциплины «Физическая культура и спорт» в условиях самоизоляции.

*Гипотеза исследования* – предполагается, что технологическое обеспечение дисциплины «Физическая культура и спорт» в вузе окажется эффективным и будет соответствовать целям обучения, если педагогами будет разработан механизм организации учебного процесса в режиме самоизоляции с использованием технологий дистанционного обучения.

*Задачи исследования:*

1. Изучить имеющийся опыт использования дистанционного обучения по дисциплине «Физическая культура и спорт».

2. Определить возможности применения средств дистанционного обучения в практике преподавания дисциплины «Физическая культура и спорт» в высшей школе.

3. Разработать механизм организации учебного процесса в вузе по дисциплине «Физическая культура и спорт» с использованием технологий дистанционного обучения в условиях самоизоляции.

Для решения поставленных задач и подтверждения гипотезы использованы следующие методы исследования: теоретический анализ и обобщение; педагогическое наблюдение; тестирование, анкетирование; педагогический эксперимент; статистическая обработка полученных данных.

Основной педагогический эксперимент проводился на базе ФГБОУ ВО МЗ РФ «Алтайский государственный медицинский университет» в период с апреля 2019 года по октябрь 2020 года, около четырех месяцев. Эксперимент представлял собой исследование наиболее эффективных дистанционных технологий по дисциплине «Физическая культура и спорт» в образовательной студенческой среде. При выборе новых видов и форм занятий в режиме самоизоляции нами были учтены современные теории обучения и воспитания, основы теории и практики физической культуры, активные и интерактивные методы работы со студентами.

Была разработана анкета, направленная на определение трудностей, с которыми столкнулись студенты в ходе вынужденной смены формы обучения по дисциплине «Физическая культура и спорт». В анкетировании приняли участие 320 студентов (обоих полов) в возрасте от 18 лет до 23 лет (I–V курсы) Алтайского государственного медицинского университета (г. Барнаул). Из них 127 мужчин, 193 женщины, из которых 67 отнесены по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, к основной и подготовительной – 253 человека. Полученные данные проанализированы и представлены в результатах исследования. Студентам было предложено ответить на следующие вопросы.

1. Удобно ли вам обучаться в дистанционном режиме?

2. Удовлетворены ли вы процессом обучения в дистанционном режиме?

3. Испытывали ли вы сложности при выполнении заданий по дисциплине «Физическая культура и спорт»?

4. Как вы оцениваете работу преподавательского состава по дисциплине «Физическая культура и спорт» в рамках дистанционного обучения?

5. Какие виды заданий при дистанционном обучении по дисциплине «Физическая культура и спорт», на ваш взгляд, вам были наиболее полезны? Укажите все варианты.

6. Изменилась ли ваша двигательная активность за неделю в условиях дистанционного обучения?

7. Напишите, пожалуйста, свои пожелания по реализации изучаемой дистанционно дисциплины «Физическая культура и спорт».

В результате опроса выяснилось, что обучаться дистанционно было удобно 91,25 % студентов. «Нет, очень трудно» – ответили 2,5 % анкетированных, а 6,25 % отметили такое обучение, как слишком легкое.

Удовлетворенность обучением с применением дистанционных технологий высказали 76,25 %, а 20 % были не довольны.

При выполнении заданий по дисциплине «Физическая культура и спорт» не испытывали трудности 86,21 %. Работа преподавательского состава оценена высоко – 87,5 %.

Половина обучающихся наибольшую пользу во время удаленного обучения увидела в контроле и анализе двигательной активности за неделю, 43,75 % – в ведении дневника самоконтроля. Четверть всех респондентов положительно оценила составление и выполнение комплексов ОРУ, 26,25 % – самостоятельные занятия по при-

ложениям, а 15 % – занятия по ссылкам в YouTube. 11,25 % анкетированных считают наиболее полезными задания по написанию рефератов, а 8,75 % – просмотр вебинаров и видеолекций.

Нам было интересно и важно выяснить, как оценивают студенты свою двигательную активность во время вынужденного дистанционного обучения. 25 % считают, что она не изменилась. Почти столько же, а именно 82 человека (25,63 %), считают, что увеличилась значительно. Отмечают незначительное снижение двигательной активности 21,25 %, а 40 человек (12,5 %) считают, что у них этот показатель значительно ухудшился. У 14 человек возникли затруднения с ответом на этот вопрос.

В качестве предложений и пожеланий по реализации дисциплины «Физическая культура и спорт» в условиях самоизоляции студенты предлагали делать больше теоретических заданий: увеличить объем тестовых заданий на платформе Moodle, увеличить количество видеолекций, больше составлять различных комплексов общеобразовательных упражнений. Высказывалось мнение по выполнению заданий через приложения в телефонах, предлагалось делать видеозапись с фиксацией времени и последующей оценкой преподавателем, а не только отправлять недельный отчет.

Современные коммуникативные технологии предлагают ряд возможностей для дистанционного обучения посредством виртуального взаимодействия между преподавателем и обучающимся. Популярной технологией является пересылка студентам учебных материалов посредством системы специальных платформ для проведения онлайн-занятий. Данная технология интерактивна: в режиме реального времени студенты проходят тестирование знаний, слушают онлайн-лекции, консультируются с педагогами и т. д.

В целях освоения теоретического, методико-практического и практического разделов программы дисциплины «Физическая культура и спорт» в АГМУ были определены условия реализации дистанционного обучения в режиме самоизоляции посредством информационно-коммуникационного взаимодействия.

Технология обеспечения дисциплины «Физическая культура и спорт» в дистанционном формате обусловлена содержанием следующих учебных материалов:

- Инструкция по работе на платформе Moodle.
- Рекомендации студентам АГМУ для дистанционного освоения дисциплины «Физическая культура и спорт».

- Требования кафедры физической культуры и здорового образа жизни к технике безопасности студентов на занятиях в условиях дистанционного обучения с учетом возможных неблагоприятных последствий предполагаемой малой двигательной активности и высокого психического напряжения.

- Рекомендации по организации пространства для занятий физическими упражнениями в домашних условиях в целях безопасности.

- Дневник самоконтроля.

- Методические рекомендации по написанию и оформлению реферата.

- Учебно-методический материал по составлению и оформлению комплексов ОРУ.

- Видеолекции и презентации, подборки видеуроков и видеороликов в социальных сетях и сайтах разной направленности и интенсивности, учитывающие половые особенности и индивидуальные предпочтения, включающие комплексы общеразвивающих упражнений: утренняя гимнастика, направленная на развитие определенных физических качеств или определенной группы мышц, а также программа тренировок и бесплатные приложения для занятий спортом дома для мужчин и женщин.

Также интересно было выяснить, как изменяется режим двигательной активности в зависимости от формата обучения и типа тренировочной нагрузки. Ведь традиционные требования к получению зачета по физической культуре в АГМУ состоят из практических, методико-практических, теоретических заданий. В условиях дистанционного обучения студентам для выполнения зачетных требований необходимо было решить как теоретические, так практические самостоятельные задания.

Однако совершенно очевидно, что во внедренном дистанционном формате занятия по физической культуре не могут обеспечить в учебном процессе достаточную двигательную активность студентов. Во-первых, не сохраняется накопленный организмом «про запас» для последующей мышечной работы потенциал. Во-вторых, функции организма, в которых наметилась положительная динамика развития в результате действия физической нагрузки, возвращаются в исходное состояние, что не способствует прогрессивным изменениям двигательной активности и тренирующему эффекту. В-третьих, не обеспечивается включение основного физиологического механизма – переход от срочной адаптации к долгосрочной. В результате эффективность таких занятий крайне низка [5, 6]. Однако наблюдаются и позитивные результаты. Самостоятельная

работа студентов по изучению теоретических и методических разделов программы на основе использования средств и методов дистанционного обучения в рамках занятий позволила повысить познавательный интерес студентов к физической культуре, спорту, здоровому образу жизни и накопить соответствующие знания. Следовательно, вариант педагогической технологии, применяемый в АГМУ, может быть эффективным, но при соблюдении определенных условий.

При составлении программ системы обучения по физической культуре и спорту в условиях самоизоляции предполагалось, что использование средств дистанционного обучения будет способствовать повышению качества теоретических и методических знаний, практических умений у студентов медицинского вуза и их положительной мотивации к занятиям различными видами двигательной активности.

Осваивая образовательную программу по дисциплине «Физическая культура и спорт», студент должен не только научиться заботиться о собственном здоровье, но и овладеть знаниями естественно-научных основ физического воспитания и методами оздоровления, так как после окончания университета занятия молодых специалистов физическими упражнениями уже в целом будут носить самостоятельный характер.

Также следует учитывать, что современные требования к преподаванию в области физической культуры и спорта «предусматривают смещение акцента на самостоятельную и индивидуальную работу, причем не только увеличивая объем, но и насыщая деятельность студента содержательными, активными проблемными заданиями, в результате которых знания должны переходить в реальные практические действия» [7].

Для определения эффективности технологического обеспечения дисциплины «Физическая культура и спорт» в медицинском вузе в начале и в конце эксперимента проводилась экспертная оценка качества результатов обучения студентов медицинского вуза. Экспертную оценку осуществляли преподаватели, имеющие реальный практический опыт и знания.

Оценка уровня теоретической подготовленности осуществлялась в формате тестирования с применением компьютерных контролирующих систем с помощью комплекса тестовых заданий по пройденным тематическим блокам учебного материала.

Разработанная система оценок характеризует эффективность решения одной из задач физического воспитания студентов и оказывает наилуч-



шее воздействие на участников образовательного процесса в АГМУ. Система оценок такова:

- «отлично» – 85–100 % правильных ответов;
- «хорошо» – 70–84 % правильных ответов;
- «удовлетворительно» – 55–69 % правильных ответов;
- «неудовлетворительно» – менее 54 % правильных ответов.

Уровень методико-практической подготовленности включал требования за правильное составление и выполнение комплекса ОРУ, в котором изложен основной материал, соответствующий выбранной теме. Учитывались доступность и последовательность подбора упражнений на все группы мышц, применение гимнастической терминологии, методические замечания и указания.

При определении уровня успеваемости по данному разделу использована следующая шкала:

- «отлично» – 85–100 % за правильное составление и выполнение комплекса;
- «хорошо» – 70–84 % за несколько мелких или одну грубую ошибку;
- «удовлетворительно» – за 55–69 %;
- «неудовлетворительно» – от 54 % и ниже – за грубые ошибки.

Уровень практической подготовленности и степень совершенства двигательных умений и навыков предусматривал комплекс мероприятий, влияющий на общую рейтинговую оценку: ведение дневника самоконтроля; выполнение функциональных проб; анализ динамики; подбор оптимального двигательного режима; учет индивидуальных особенностей в обучении и воспитании; участие в спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятиях (рейтинговая оценка зависит от уровня ме-

роприятия); научно-исследовательская работа (подготовка рефератов, докладов); другие инициативы студентов.

Система оценок:

- «отлично» – 85–100 %;
- «хорошо» – 70–84 %;
- «удовлетворительно» – 55–69 %;
- «неудовлетворительно» – от 54 % и ниже.

Текущий, рубежный контроль регламентируется оценкой качества сформированных компетенций и освоения дисциплины на основе балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов. За работу на каждом занятии студенты получают баллы по текущему контролю. К рубежному контролю возможно получить от 1 до 10 поощрительных баллов, которые отражаются в электронных журналах и служат дополнительным стимулирующим фактором.

Полученные контрольные данные систематизированы и представлены в таблице. При подведении итогов педагогического эксперимента определены качественные показатели освоения теоретической и методико-практической части программы осваиваемой дисциплины «Физическая культура и спорт» студентами медицинского вуза в режиме самоизоляции, тогда как практическая подготовка студентов показала менее выраженную динамику. Как видно из данных таблицы, уровень теоретической подготовленности студентов был следующим: из 20 студентов только 2 выполнили задание с оценкой «отлично», 10 студентов с оценкой «хорошо» и 8 получили оценку «удовлетворительно», тогда как после эксперимента 15 человек выполнили задание с оценкой «отлично», 10 получили оценку «хорошо», «удовлетворительно» – 0.

#### Экспертная оценка качества результатов обучения студентов АГМУ по дисциплине «Физическая культура и спорт» в режиме самоизоляции до и после эксперимента

Группа ЭГ (20 чел.)	Показатель	Экспертная оценка теоретической подготовленности			Экспертная оценка практической подготовленности			Экспертная оценка методико-практической подготовленности		
		«5»	«4»	«3»	«5»	«4»	«3»	«5»	«4»	«3»
	До	2	10	8	–	9	11	–	10	5
После	15	5	–	–	12	8	15	5	–	

Результаты методико-практического уровня таковы. Оценку «отлично» получили 0 студентов, «хорошо» – 10 студентов и «удовлетворительно» – 5 студентов, по завершении педагогического эксперимента распределение студентов оказалось следующим: «отлично» имели 15 сту-

дентов, «хорошо» – 5 и «удовлетворительно» – 0 студентов.

Безусловно, внедрение современных средств дистанционного обучения в учебный процесс по дисциплине «Физическая культура и спорт» в период пандемии и самоизоляции оказалось вы-

нужденным, однако обоснованным сложившимися социальными условиями и, как показало исследование, довольно эффективным.

Уровень практической подготовленности студентов, обусловленный смещением акцента самостоятельной работы в сторону теоретической и методико-практической части, связан с ограничением времени педагогического контакта между преподавателем и студентами, невозможностью полного контроля за процессом обучения и физического воспитания. Анализируя результаты исследований, можно утверждать, что в данных условиях

пандемии целесообразно использовать принципы и методы дистанционного обучения. Найденные новые формы преподавания дисциплины «Физическая культура и спорт» позволяют повысить эффективность решения образовательных задач в области физической культуры. Применение оптимальных средств дистанционного обучения по данной дисциплине в основном приносит хорошие результаты: студенты усваивают материал, качественно выполняют контрольные задания, демонстрируют готовность к общению и активность во время проводимых занятий.

### Библиографический список

1. Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации: Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14 марта 2020 г. № 397. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=18515](https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=18515) (дата обращения: 05.07.2021).
2. Прохорова П. В., Карелина Н. Н., Успенская И. М. Значение физической культуры студента в период самоизоляции. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42789141> (дата обращения: 05.07.2021).
3. О рекомендациях ВОЗ как оставаться физически активным во время карантина или самоизоляции в связи с COVID-19. URL: [https://www.rospotrebnadzor.ru/about/info/news/news\\_details.php?ELEMENT\\_ID=14117](https://www.rospotrebnadzor.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=14117) (дата обращения: 05.07.2021).
4. Owsten R. D. Research News and Comment: The World Wide Web: a Technology to Enhance Teaching and Learning? // *Education Researcher*. 1997. Т. 26, № 2. P. 27–33.
5. Головин О. В. Альтернативная модель организации уроков физической культуры на основе системного подхода // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2005. № 6. С. 10–15.
6. Бордовский П. Г. Создание дистанционного обучения в образовательном учреждении сферы физической культуры и спорта // *Физическая культура: воспитание образование, тренировка*. 2018. № 1. С. 61–63.
7. Иванова Н. Ю. Дистанционная технология обучения по курсу «Базовые виды физкультурно-спортивной деятельности» (на примере лыжного спорта) // *Теория и практика физической культуры*. 2007. № 12. С. 26–29.

УДК 378.147

DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-27-32

**А.А. Веряев**

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

**Р.А. Самбетова**

*Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова, г. Шымкент, Республика Казахстан*

## АРХИТЕКТОНИКА ТРАДИЦИОННОГО И ДИСТАНЦИОННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Одним из ключевых понятий при сравнении традиционного и дистанционного образовательного процесса должно выступать понятие «архитектоника учебного процесса». Это системное представление об учебном процессе является основным для обсуждения в настоящей статье. В работе показано, что отличия традиционного учебного процесса и дистанционного могут быть проанализированы, в частности с позиций такого представления, как «дидактическое коммуникативное воздействие» педагога на обучаемых.

*Ключевые слова:* архитектоника учебного процесса, педагогическая коммуникация, дистанционные учебный процесс, фрактальность учебной деятельности, опосредованная компьютером коммуникация, дидактическое коммуникативное воздействие педагога на обучаемых.

**A.A. Veryaev**

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

**R.A. Sambetova**

*South Kazakhstan State University named after M. Aueзов, Shymkent, Republic of Kazakhstan*

## ARCHITECTONICS OF TRADITIONAL AND DISTANT EDUCATIONAL PROCESS

The concept of “architectonics of the educational process” should be one of the key concepts when the traditional and distant educational processes are compared. This is the main systemic view of the educational process to be discussed in this article. The research shows that the differences between the traditional educational process and the distance one can be analyzed, in particular, from the standpoint of such a phenomenon as a “didactic communicative impact” of the teacher on the trainees.

*Key words:* architectonics of educational process, pedagogical communication, distant learning process, fractality of educational activities, mediated computer communication, didactic communicative impact of the teacher on the student.

В литературе утверждается, и с этим мы полностью согласны, что системы образования являются одними из самых консервативных. Консервативность относится как к структурной составляющей образования, так и к способам и характеру функционирования этих систем. Более подвижно и вариативно содержание образования. Консервативность по отношению к будущим или предстоящим изменениям определяется тем, что в прошлом переход к текущему состоянию осуществлялся в течение весьма длительного времени, исчисляемого веками. Многие составляющие архитектуры наблюдаемых в настоящее время в образовательных организациях занятий определяются физиологией обучаемых, а она не так быстро изменяется. Именно физиология и психика диктуют длительность занятий, объем усваиваемого одновременно материала, необхо-

димость повторения изученного, обусловленную забыванием. На процессы социализации личности дополнительно влияют групповые организационные формы занятий. К сожалению, вопросы социализации, воспитания личности при переходе на дистанционные формы обучения обсуждаются в педагогической литературе крайне редко. Многое в рамках «дистанта» зависит от мотивации обучающихся.

Поясним ключевое используемое нами понятие. Термин «архитектоника» используется для оттенения соподчиненности частей целостного педагогического процесса, дробления процесса на составные части, для использования мер выраженности конструктивных фрагментов процесса обучения. Архитектоника отражает целостность и соподчиненность, а также закономерности связей частей и целого. В качестве составных частей,

определяющих архитектуру учебного процесса, в настоящей работе выделим организационные формы занятий, центрируя внимание на их пространственно-временных характеристиках, выделим также дискретное дробление учебного материала, тесно связанное с организационными формами осуществления занятий. Немаловажное значение имеют функциональные характеристики коммуникативного воздействия педагогов на обучаемых, осуществляемые в рамках устоявшихся организационных форм проведения занятий. Обратим внимание на то, что в отличие от работ [1–3] в настоящей статье речь идет не только о коммуникативной архитектуре учебных занятий, которая много определяет, но и о пространственно-временной архитектуре занятий. К сожалению, педагогов, которые центрировали бы свое внимание на архитектуре целостного учебного процесса, не так много. Первым на важность указанного понятия в отечественной педагогике обратил внимание Н.М. Таланчук, рассматривавший архитектуру воспитательного процесса [4]. Можно также упомянуть последователя и ученика Н.М. Таланчука В.Н. Корчагина [5, 6]. В своей докторской диссертации (2005 год) В.Н. Корчагин под архитектурой понимает гармоническое сочетание чего-либо. Особенности архитектуры учебных занятий младших школьников посвящена работа А.М. Кушнир [7]. Работами этих авторов практически исчерпываются публикации, носящие обобщенный характер. Кроме того, существует ряд работ, в которых авторы разбирают некоторые частные вопросы (архитектура учебных корпусов, классов, учебных курсов и т. п.). К сожалению, в отечественной педагогической литературе вообще отсутствуют работы по архитектуре дистанционно организованных учебных занятий.

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы обратить внимание читателя на возникшее в системе образования противоречие, плохо осознаваемую педагогическим сообществом несостыковку архитектур традиционных и дистанционных занятий. Противоречие это потенциально может быть разрешено в силу иерархического строения учебного процесса, обусловленного иерархической организацией учебной деятельности. Есть веские основания считать учебную деятельность мультифракталом (далее в тексте мы приведем краткое объяснение этой констатации). Фрактальность образовательного процесса позволяет фрагментировать его под различным образом декомпозированные цели, задачи, разнообразные информационные и образовательные

среды. Это дает уверенность, что архитектура дистанционного учебного процесса постепенно будет отлажена, оптимизирована, гармонизирована. Делается же это пока на интуитивном уровне, посредством заимствования многих архитектурных элементов, например из зарубежных MOOCs (Massive Open Online Courses, массовых открытых онлайн-курсов). Заимствование элементов архитектуры занятий зачастую осуществляется без должной рефлексии и осознания необходимости их критической адаптации к аудитории и изменениям.

Обратим внимание на бросающуюся в глаза архитектуру пространственную и связанную с ней архитектуру временную, они взаимосвязаны и взаимообусловлены. К пространственной архитектуре относятся пространство школы, учебного заведения, пространство класса, даже расстановка мебели в аудитории, цветовые характеристики стен и прочее. В частности, пространство учебного заведения фрагментировано учебными аудиториями (лекционными, для практических или лабораторных занятий), те в свою очередь содержат преподавательские кафедры, места обучаемых, аудиторные доски (меловые, интерактивные), лабораторные установки и т. д. Интенсификация проектной деятельности в школе и вузе требует создания так называемых «мест присутствия» (термин Г.Н. Прокументовой). Внутреннее содержимое корпуса поликлиники или больницы легко отличить от содержимого корпуса учебного заведения. Пространственное структурирование влияет на архитектуру временную, на архитектуру процесса. От того, как стоят столы и парты, например, зависит форма проведения занятия, определяется участие в диалогах субъектов образовательного процесса, оттеняется роль и место преподавателя в учебном процессе.

Обращаем внимание на то, что временная организация учебного процесса также подвержена фрагментации. Здесь можно выделить такие ее составные части, как длительное обучение в вузе или школе, учебный год, семестр, четверть, курсы изучения предмета или учебной дисциплины, учебные недели, учебные занятия. Это деление достаточно очевидно. Определяется оно в основном естественными временными метками, временными событиями. Фрагментация временной оси границами между учебной деятельностью и не учебной, учитывающей временные масштабы, порождает структуру, напоминающую Канторово множество в математике, и это дало основание нам назвать учебную деятельность мультифракталом.

При этом возникает очень интересный вопрос о минимально возможном кванте учебной деятельности. Он решался многими педагогами преимущественно в отношении фрагмента урока и никогда не рассматривался в отношении дистанционного занятия. Указанный квант, или генетическая единица процесса, получил в работах наименования «клеточки» (Н.А. Половникова), «этапа», «шага» (А.М. Матюшкин), «учебной ситуации» (Б. Битинас, М.В. Кларин), «учебной задачи» (В.А. Слостенин, А.И. Мищенко), просто «единицы» (В.С. Ильин), «момента урока» (В. Фоменко), «познавательной задачи» (М.А. Данилов, В.И. Загвязинский), «учебно-воспитательного момента» (Ю.А. Конаржевский). Проведенные исследования показывают, что в зависимости от того, по отношению к какому целому такая часть служит единицей, она приобретает разный состав и объем. Г.Д. Кириллова считает [8, с. 27], и мы полностью согласны с ее мнением, что единица в построении урока/занятия, которая отражает его целостность и развитие, представляет собой: а) акт взаимодействия преподавания и учения; б) акт развития процесса учения; в) шаг к результатам обучения; г) шаг к перестройке в системе дидактических средств.

Из указанных выше фрагментов – «мономеров», являющихся с педагогической точки зрения системами, конструируются более сложные системные образования: уроки, лекции, занятия, задания и т. п.

От себя добавим, что любой акт взаимодействия преподавателя с обучающимися, соединение преподавания и учения не мыслимы без коммуникации. Не вдаваясь подробно в дискуссию по этому поводу, отметим еще раз, что ключевым, с нашей точки зрения, является достижение в течение или ходе реализации минимальной структурной единицы определенных педагогических целей, целей обучения, воспитания или развития.

Мы кратко описали так называемый микроскопический масштаб фрагментации учебного процесса. Более интересные процессы наблюдаются на иных временных масштабах, когда анализу начинает подвергаться учебный процесс отдельного занятия. При этом иерархичность архитектоники по-прежнему остается, но начинает она определяться, в первую очередь, психолого-педагогическими условиями, когнитивной психологией и психологией усвоения знаний, а также субъектной позицией участников образовательного процесса. Вслед за работой [3] повторим, что полного перечня причин фрагментации архитектоники учебного занятия, к сожалению, никто не

составлял, указанные причины не ранжировал по значимости. Более того, преподавателями и учителями такая фрагментация попросту не осознается, и они не рефлексируют на этот счет. В следующем разделе обратим внимание на некоторые эмпирические данные, проливающие свет на причины, влияющие на фрагментацию занятий.

Повторим еще раз, что представляется странным, что многочисленная литература, посвященная дистанционным формам и технологиям обучения, центрируется преимущественно на оформлении учебного материала, способах проведения вебинаров, видеоуроков, «пристройке» веб-сервисов в учебный процесс и т. п., а более важным моментам, имеющим отношение к архитектонике занятий, внимание не уделяется. Чтобы не быть голословными в этих вопросах, давайте заглянем в одну из самых распространенных систем дистанционного обучения Moodle, используемых подавляющим большинством образовательных организаций, которую правильной называть всего лишь средством доставки учебного контента (LMS). Но внутри этой системы мы находим такие составляющие учебного процесса, как лекция, семинар, книга, рабочая тетрадь и прочие понятия. У человека, просматривающего меню создания элементов курса или дистанционного образовательного процесса, создается аналогия с традиционным учебным процессом, тем более что программисты, писавшие LMS Moodle, вероятнее всего, подстраивались под то, что творится в высшей школе в ходе аудиторных занятий, неявно опирались на языковое оформление традиционного учебного процесса. Таким образом, в дистанционный процесс не явно «тянется», а, вернее, продвигается архитектоника традиционных занятий. Причем отождествляют архитектонику традиционных и дистанционных занятий даже профессиональные педагоги, а не только программисты.

Приведем ряд примеров такого отождествления. Первый пример из собственной практики. На курсах повышения квалификации преподавателей высшей школы нужно было на видео записывать лекции. Полторачасовое содержание учебных занятий практически у всех лекторов вписывалось всего в 60–70 минут видеозаписи. Этот факт легко объясняется и будет пояснен ниже. Важнее оказалась реакция администрации и руководства: «Увеличивайте объем содержания лекционного занятия, норматив – 1 час 30 минут». Это чисто административное решение, не основанное на закономерностях учебного процесса. Второй пример. Множество проявлений

путаницы и мешанины с архитектурными пришло с пандемией и коронавирусом. Многие образовательные учреждения стали просто привязывать дистанционные занятия, их длительность к традиционному расписанию. Такое наблюдалось как в школах, так и в вузах.

Нам неизвестны работы отечественных педагогов и психологов, которые бы фиксировали время активной, сознательной, продуктивной работы обучаемых в рамках дистанционно проводимых вебинаров, уроков, лекций. Однако имеются данные исследований, проведенных в США. Так, группа Боба Пайка в своем исследовании обнаружила, что во время вебинаров, дистанционных онлайн-занятий учащиеся отвлекаются на другие виды деятельности в среднем через четыре минуты (!) сидения перед экраном, а 15 минут – это предельное время, зафиксированное в видеонаблюдениях [9, р. 241, 323]. Наблюдения за студентами на лекциях показывают, что примерно через 10–15 минут занятия многие «уходят» в свои смартфоны. Физическое присутствие на занятии не гарантирует присутствия интеллектуального, учебного. А мы пытаемся заставить студентов полтора часа сидеть перед мониторами, практически не влияя на результативность процесса!

Здесь уместно также вспомнить и про санитарные нормы работы за мониторами. Школа, опираясь на разные аргументы, в частности на СанПиН, запрещает использование смартфонов. С 1 января 2021 г. вступил в действие документ [10], где школам не рекомендовано использовать мобильные телефоны в образовательных целях. В вузах такой запретительной деятельности пока не наблюдается, но она желательна. Сторонники иной точки зрения ищут возможности использования смартфонов в учебном процессе. Те «крохи положительных находок», которые предлагаются, ни в какое сравнение не идут с сопутствующим вредом. С нашим мнением могут не согласиться многие коллеги, но мы думаем, что наша точка зрения ближе к истине. Санитарные правила и нормы значительно влияют на архитектуру как традиционных занятий, так и дистанционных.

Ключевой элемент педагогического процесса – это педагогическая коммуникация. В случае традиционно организованного учебного процесса – это коммуникация в системах «учитель – ученик», «учитель – класс», «преподаватель – студент», «преподаватель – студенческая группа». В случае дистанционного образовательного процесса предполагаются те же самые связи, системы, но взаимодействие в них опосредовано компьютером, к тому же коммуникационные трансакции

при этом часто разнесены для коммуникантов во времени, не говоря о разнесении в пространстве. Это коренным образом меняет эффективность или результативность сложившейся годами педагогической коммуникации и порождает совсем иную архитектуру занятий.

В качестве аргумента для поддержания данной точки зрения и выявления некоторых особенностей коммуникации сошлемся на одно исследование, выполненное в стенах нашего университета. В работе С.Я. Ромашиной [11] анализировались функции высказываний учителя на уроке. Высказывание, по мнению М.М. Бахтина, есть целостный коммуникационный акт, трансакция, которая предполагает (но не обязательно ведет к этому) смену речевого субъекта. Учебный процесс – это фактически дискурс, который педагог осуществляет с отдельными обучаемыми или с коллективным субъектом образовательной деятельности.

В качестве способа эмпирического исследования в указанной работе применялись записи уроков на аудио- и видеокассетах по семи учебным дисциплинам. Эти записи превращались в протоколы уроков, оформленные по принципу фиксации высказываний учителя и учащихся, имевших место на уроке, продолжительностью 45 минут. Количество проанализированных протоколов (182) распределялось по разным предметам, включая английский язык, русский язык и литературу, алгебру и геометрию, физику. Исследование проводилось не только в Барнауле, но и Московской области и Санкт-Петербурге. Автор исследования вместе с помощниками выделили следующие функции дидактического коммуникативного воздействия учителя на обучаемых: информативную, организующую, оценочно-корригирующую, стимулирующую, контролирующую, фасилитативную.

Исследование [11] показало, что на первом месте по частоте использования идут высказывания, направленные на организацию учебной деятельности! Учитель просит не шуметь, открыть книги, послушать его и т. п. Причем эти высказывания характерны не только для начальных стадий занятий, но и проявляются на протяжении всего урока. Представленность этих высказываний, например при обучении английскому языку, от 40 % до 60 %, такой диапазон указан для разных временных интервалов проведения эксперимента (1975–1980 гг. и 1996–2000 гг.). Здесь уместно задать риторический вопрос: в рамках дистанционного занятия педагог контролирует ход учебного процесса, может он оперативно этим процессом

управлять? Ответ очевиден: управление возможно только на начальной стадии процесса, при постановке цели всего лишь фрагмента учебного занятия, но не занятия, длящегося 45 минут, тем более не 90 минут студенческого занятия. Отсюда становится понятным, почему длительность записанной лекции у большинства педагогов колеблется от 60 до 70 минут.

На втором месте по частоте следуют высказывания, которые носят оценочно-корректирующие и стимулирующие функции (при обучении английскому они меняются в диапазоне от 30 % до 52 %). Опять следует риторический вопрос о возможности таких высказываний в ходе дистанционного занятия. Английский язык как учебный предмет ничем не выделяется среди других. Чтобы не утомлять читателя другими цифровыми данными, укажем, что информативная функция по шкале рангов может подняться максимум до третьего уровня, то есть только на третьем месте или даже ниже находятся высказывания, имеющие отношение к содержанию учебного материала. Создается впечатление, что, если бы не целенаправленная деятельность учителя по организации педагогического процесса, его эффективность и результативность резко бы упали. Переход на дистанционные формы обучения это продемонстрировал. В работе [11] даже не предполагалось, что результаты могут оказаться важными при обращении к проблеме архитектоники дистанционных занятий.

Таким образом, примерно треть учебного времени в учебной аудитории теряется при традиционной форме организации обучения. Чрезвычайно низкой в среднем оказывается мотивация учащихся, умение концентрировать свое внимание на учебном процессе. Нам кажется, что основная грядущая перестройка и проблемы школьного, да и вузовского образования будут обусловлены именно слабой мотивированностью обучаемых, что приведет к значительной дифференцировке выпускников школ и вузов.

Можно отметить еще одну проблему, относящуюся к особенностям современного поколения студентов и школьников (его называют поколением Z) – это проблема фрагментарности или лоскутности мировоззрения, привычка к восприятию коротких видеороликов, небольших текстовых фрагментов. В течение одного академического часа обучаемый легко может сидеть и смотреть приключенческий фильм или комедию, но не слу-

шать «говорящую голову» преподавателя и вникать в материал занятия, насыщенного сложным содержанием. Будущих педагогов нужно обучать работе с таким образом фрагментированным для поколения Z учебным контентом.

Основная фиксация настоящей статьи состоит в том, что архитектоники учебных занятий, проходящих в очной и дистанционной формах, значительно различаются. Это мы постарались продемонстрировать в работе. Из этой констатации имеется много следствий относительно подготовки будущих учителей, относительно профессионального обучения учителей-предметников, трудоемкости одновременной подготовки как к дистанционным, так и очным занятиям, относительно результативности и организации смешанного обучения. Цель настоящей статьи – отметить важность решения при организации процесса обучения, в первую очередь именно архитектоники учебного процесса

В педагогических университетах нужно более серьезно заниматься конструированием дистанционного учебного процесса. Возникает удивление, когда обнаруживаются ВКР, в названии которых стоит разработка силами бакалавров тех или иных дистанционных курсов. Не могут они этого делать по определению, как не могут выпускники вуза писать методические рекомендации по преподаванию тех или иных разделов учебных дисциплин с использованием дистанционных технологий. Повсеместно можно встретить в сети Интернет множество дипломных работ студентов, в рамках которых штампуются дистанционные курсы, не учитывающие ни длительность фрагментов учебной деятельности, ни мотивированность обучаемых, ни содержание одномоментно выдаваемого учебного материала, ни содержание тестовых заданий. Время произнесения общих фраз о важности и нужности, достоинств и недостатков дистанционных форм обучения прошло. Нужно находить оптимальное сочетание отдельных фрагментов архитектоники учебного процесса и целенаправленно обучать этому студентов. Педагогические же исследования аспирантов в России вообще смещены из области поиска оптимального в область привнесения в учебный процесс чего-то нового и доказательства того, что это новое производит эффект. Единственное, что доказывают такие исследования, – это справедливость народной поговорки: «с кем поведешься, от того и наберешься».

**Библиографический список**

1. Веряева Ю. А. Коммуникативная архитектура урока: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2008. 22 с.
2. Веряева Ю. А., Оглезина Т. А. Конструктивистский подход к архитектуре учебного занятия // Мир науки, культуры и образования. 2010. № 6 (25). С. 108–111.
3. Алябышева Ю. А., Веряев А. А. Иерархия в архитектуре учебного занятия и проблемы его организации // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 1 (32). С. 156–158.
4. Таланчук Н. М. Архитектура воспитательного процесса: Современная концепция и теория воспитания: в 2 ч. Казань: АПН СССР, 1990. Ч. 1. 111 с.
5. Корчагин В. Н. Генезис системно-синергетической педагогики: теория воспитания и обучения. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2003. 244 с.
6. Корчагин В. Н. Человековедческая архитектура учебного процесса в профессиональной школе // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 1. С. 29–33.
7. Кушнир А. М. Методический плюрализм // Школьные технологии. 2004. № 4. С. 3–11.
8. Кириллова Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: учеб. пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1980.
9. The Definitive Reference for Training & Development / editor E. Biech. Alexandria: ASTD, 2014. 984 p.
10. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи: Постановление главного санитарного врача Российской Федерации СП 2.4.3648-20. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012210122> (дата обращения: 07.07.2021).
11. Ромашина С. Я. Дидактическое коммуникативное воздействие учителя на класс: структурно-функциональный подход: дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2001. 451 с.



УДК 378.635.5:81

DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-33-39

Т.П. Глухова

*Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва, г. Санкт-Петербург, Россия*

## ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИГРА КАК КОГНИТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ИНЖЕНЕРОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Лингвистическая военно-профессиональная игра рассматривается в качестве когнитивной технологии подготовки курсантов по иностранному языку, объединяя научное знание когнитивной педагогики, лингвистики и психологии. На основании междисциплинарного подхода смоделированы и интегрированы в игровой учебный процесс различные типовые ситуации военного дискурса, что позволило соединить в целостной образовательной деятельности формирование иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции и развитие когнитивных способностей курсантов военно-инженерного профиля.

*Ключевые слова:* лингвистическая военно-профессиональная игра, когнитивная педагогика, когнитивная технология, военно-инженерное образование, обучение иностранному языку.

T.P. Glukhova

*Military Engineering Institute of the Military Logistics Academy, Saint-Petersburg, Russia*

## LINGUISTIC MILITARY-PROFESSIONAL GAME AS COGNITIVE TECHNOLOGY FOR TEACHING PROSPECTIVE MILITARY ENGINEERS A FOREIGN LANGUAGE

The linguistic military-professional game represents pedagogical cognitive technology of teaching cadets a foreign language, thus uniting scientific knowledge of cognitive pedagogy, linguistics and psychology. On the basis of the interdisciplinary approach, various typical situations of military discourse have been developed and integrated into the educational process of a game, which made it possible to incorporate the formation of foreign-language professionally-oriented communicative competence and the development of cognitive abilities of future military engineers into a holistic educational activity.

*Key words:* linguistic military-professional game, cognitive pedagogy, cognitive technology, military engineering education, foreign language teaching.

Система подготовки военных специалистов оказалась перед широко распространившейся в современном образовании дилеммой: с одной стороны, требуется увеличение объемов информации, подлежащей усвоению в рамках репродуктивной учебной деятельности; с другой стороны, динамичность развития науки и смена парадигмы общественных отношений ставят перед образовательными организациями иные задачи – обществу требуются люди, готовые к продуктивным видам деятельности, «умеющие мыслить творчески и принимать нестандартные решения в критически обозначенные сроки» [1]. При этом формирование такой мобильной, разносторонне развитой личности общедоступными в образовательных организациях методами представляется маловероятным. Высшее военное образование не является исключением. Требования, предъявляемые к военному специалисту сегодня, помимо узкопрофильных знаний, включают широкий

спектр ранее не предусматривавшихся компетенций. Например, современный военный инженер обязан иметь развитые способности критического мышления, уметь решать организационные задачи, эффективно работать самостоятельно и в команде, предлагать нестандартные решения и претворять в жизнь плановые и внеплановые проекты. Он также должен быть готов разрабатывать и реализовывать прорывные конструкторско-технологические идеи; владеть методами организации и управления инновационной и научной деятельностью, эффективно использовать информационные технологии XXI века.

Широта такого развития современной личности в первую очередь продиктована переходом человечества в постиндустриальную эпоху [2]. Данную трансформацию принято называть «промышленной революцией» или «Индустрией 4.0». Такое общество относят к постиндустриальному, информационному, когнитивному обществу или

просто к обществу знаний, когда информация и знания превращаются в ключевой ресурс [3]. Военно-инженерный сектор в таких условиях становится не только востребованным, но и крайне уязвимым. Любое отставание в подготовке конкурентоспособных и высококомпетентных военных инженеров неизбежно приводит к ослаблению позиций на международной арене и к деградации отечественного военного научно-технического потенциала. Следовательно, к образованию такой категории военнослужащих требуется самое пристальное внимание. Высшая школа при этом традиционно видится в качестве наиболее благоприятного образовательного пространства, которое самым удачным образом способно объединить в себе образовательный и научный потенциал общества, где прогрессивный преподавательский состав формирует интерактивную образовательную среду с эффективными методическими решениями для инновационного развития будущих военно-инженерных кадров.

Необходимость решения вскрытых проблем и наличие возможностей современной высшей военной школы инициировали поиск новых эффективных образовательных технологий с заданными характеристиками, что в результате определило новизну и выраженную теоретическую и практическую значимость данной исследовательской работы. В научных трудах, существующих на данный момент, еще не было представлено обоснование актуальности разработки и применения интерактивной образовательной технологии «лингвистическая военно-профессиональная игра» (ЛВП-игра), в частности при обучении иностранному языку будущих военных инженеров. В ходе работы впервые выявлена, объяснена, систематизирована и описана интерактивная образовательная технология «лингвистическая военно-профессиональная игра»; дано определение понятию «лингвистическая военно-профессиональная игра»; исследован состав указанной технологии для ее успешной реализации в рамках дисциплины «Иностранный язык» по программам подготовки высших военных инженерных кадров; разработаны, апробированы и внедрены в учебный процесс игровые кейсы лингвистических военно-профессиональных игр. Образовательной организацией для проведения педагогического эксперимента послужил Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва.

Теоретическим базисом изучения указанной технологии послужил когнитивный подход в образовании, концептуальной основой которого

выступают когнитивная педагогика, лингвистика и психология. Согласимся с мнением В.Ш. Масленниковой [4] относительно принципиальности эволюционного смещения форм учебного процесса в условиях информационного (цифрового) общества от познания, основанного на «знаниевой» парадигме образования, до конструктивного познания, основанного на «когнитивной» парадигме образования. В рамках когнитивной парадигмы такие компетенции, как готовность и способность к определенным действиям, представляют собой осязаемый результат каждого периода «наращивания» знаний. Когнитивная направленность образования интегрирует научные достижения в целях приращения возможностей работы всех субъектов образовательной деятельности с информацией – ее переработкой, синтезом, анализом и формированием собственной системы «знаний» в условиях высокой информационной концентрации [4, с. 5–6]. Поскольку в таких условиях «принципиальным фактором становится приобретение знаний через “отсев” информации, то “когнитивность” становится ведущей характеристикой и базовым ресурсом личности» [4, с. 11].

Когнитивная педагогика. Изучением когнитивной парадигмы в образовании активно занимается когнитивная педагогика. Являясь полидисциплинарным знанием, когнитивная педагогика находит свое достойное место в качестве молодого направления в когнитивистике; она также является одним из актуальнейших научных направлений современной психолого-педагогической науки. В ней используется теория, методология и инструментарий когнитивной психологии, встроенные в педагогические исследования с целью получения образовательного эффекта [5, с. 32]. С.Ф. Сергеев в статье «Когнитивная педагогика: особенности научения и образования взрослых» [5] поясняет, что к становлению когнитивной педагогики привело осознание того факта, что обучающийся является познающей системой, непрерывно порождающей и модифицирующей определенную систему средств, увеличивающих, развивающих или снижающих его когнитивные и человеческие возможности. «Когнитивная педагогика отражает взгляд на человека как познающую мир систему, включающую взаимодействующие специально организованные и организуемые когнитивные системы [5, с. 30]. В постнеклассической парадигме когнитивной педагогики данный взгляд получает дальнейшее развитие: человек представлен как «саморазвивающаяся историческая система аутопоэтического типа, испытывающая ориен-

тирующее влияние со стороны коммуникации, возникающей в обучающей среде, которая также проявляет свойства самоорганизующего единства» [6].

В качестве основных исследовательских аспектов когнитивной педагогики выделяют:

- когнитивное развитие и саморазвитие обучающегося, роль самого обучающегося в этом процессе;
- систему обучения, активизирующую как процесс, так и результат когнитивного развития обучающихся;
- методику обучения, рассматриваемую с точки зрения формы активизации когнитивных процессов обучающихся [7].

Например, с позиции развития и саморазвития обучающегося ведутся поиски ответов на вопросы о том, с помощью и посредством чего человек может эффективно исследовать мир, организовывать себя, реализовывать достойную историю своего жизненного пути. С позиций преподавателя рассматриваются вопросы о том, какие существуют способы построения эффективной когнитивной системы обучающегося; как воспитывается полезная для общества личность. С точки зрения системы обучения исследования посвящаются «созданию условий для развития познавательных способностей и эффективной когнитивной самоорганизации человека, оснащению его универсальными инструментами для решения жизненных задач. Роль преподавателя при этом заключается в создании и обеспечении условий, ведущих к развитию отдельных когнитивных способностей и инструментов познания человека» [5, с. 32]. В методике обучения, безусловно, актуальны изыскания, посвященные возможностям и перспективам зарождающихся и существующих образовательных технологий. Это связано с тем, что в эру цифровизации наблюдается смещение образовательного процесса в инструментальную сторону, когда образовательные технологии выходят на первый план, изучаются особенности их применения в тех или иных условиях, оценивается их педагогическая эффективность, обсуждаются их преимущества и недостатки [5, с. 32]. Современная когнитивная методология как комплекс научного познания предоставляет широкие возможности для рассмотрения внутренней сущности такого образовательного инструментария.

Образовательные технологии массивно разрабатываются в отечественной педагогике уже более полувека. Педагогическая (образовательная) технология как педагогическая категория обладает высокой степенью обобщенности [8]. Существует достаточно большое количество определений по-

нятия «педагогическая технология». Г.К. Селевко, например, предлагает рассматривать ее как систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и в пространстве и приводящую к намеченным результатам [9, с. 24]. В рамках когнитивного подхода и в соответствии с целями данной научно-практической работы предлагается следующее определение: педагогическая технология – «это такое построение деятельности педагога, в которой все входящие в него действия представлены в определенной последовательности и целостности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер» [10].

Технологический подход широко распространен в образовательной среде высшего военного образования. Его использование является актуальным и для такого сложного образовательного инструмента, как учебная игра [11, с. 127]. По определению Г.Л. Селевко, игра – «это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [11, с. 128]. В отличие от игр вообще учебная игра обладает существенным признаком – четко поставленной обучающей целью и соответствующими ей педагогическими результатами, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом [11, с. 128].

Развивающий потенциал игры заложен в самой ее природе. В игре одновременно уживаются добровольность и обязательность, развлечение и напряжение, мистика и реальность, обособленность от обыденного и постоянная связь с ним, эмоциональность и рациональность, личная заинтересованность и коллективная ответственность. Педагогическая ценность игры заключается в том, что она является сильнейшим мотивационным фактором, поскольку обучающийся руководствуется личностными установками и мотивами [11, с. 130].

Учебным, в частности военно-профессиональным, играм отводится существенная часть образовательного процесса в военных учебных заведениях, в ходе которых реализуются специально подобранные дидактические принципы и методы обучения. Военно-специальные, военно-профессиональные, военно-тактические и ряд других игр предусматриваются руководящими документами по организации оперативной, боевой подготовки Вооруженных сил России в качестве основных видов учебной деятельности и представляют собой разновидность практического занятия для формирования у военнослужащих актуальных профессиональных практико-ориентированных компетенций, востребованных в современном постиндустриальном обществе [12].

ЛВП-игра как когнитивная технология. Изучение разновидностей и потенциала многообразных игровых технологий приводит к осознанию их перспективности в обучении военных инженеров иностранному языку. В этой связи, учитывая высокую потребность и актуальность технологии высшего военного образования, разработанная педагогическая технология – лингвистическая (языковая) военно-профессиональная игра. Область применения таких игр, в первую очередь, распространяется на обучение профессионально ориентированному иностранному языку и предполагает интенсификацию и активизацию образовательной деятельности курсантов.

Лингвистическая военно-профессиональная игра – это разновидность деловой игры со всеми присущими ей свойствами, представленная в виде педагогической когнитивной технологии, которая позволяет моделировать различные управленческие и/или производственные типовые ситуации военного профиля, интегрировать цели развития у курсантов когнитивных способностей и формировать у них иноязычную профессионально ориентированную коммуникативную компетенцию. ЛВП-игра используется для решения комплексных задач усвоения нового и закрепления изученного материала, развития творческих способностей и общеучебных умений. ЛВП-игра дает возможность курсантам понять и изучить учебный материал с различных позиций, а когнитивная составляющая технологии обеспечивает условия всем субъектам образовательной деятельности для работы с информацией: ее переработкой, синтезом, анализом; что приводит впоследствии к формированию собственной системы знаний. ЛВП-играм присуща следующая специфика:

- осуществление коммуникации на иностранном (изучаемом) языке;

- ориентация речевой деятельности на коммуникативные практики [13] военного дискурса;
- наполнение содержания игры типовыми ситуациями армейской жизни;
- формирование иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции;
- развитие когнитивных способностей: внимания, памяти, речи, мышления, творческих способностей, умений сравнивать, сопоставлять, критически мыслить, находить аналогии и оптимальные решения;
- реализация игрового процесса в виде воспроизводства, разыгрывания, имитации отношений, присущих реальным условиям военно-профессиональной сферы.

В качестве примера предлагается анализ материалов ЛВП-игры: «Воинский этикет: Строительство полосы препятствий» – «Military Courtesy: Constructing an Obstacle Course Trail», разработанной в виде педагогической когнитивной технологии для строительных инженерных специальностей и апробированной в военном институте (инженерно-техническом) ВА МТО им. генерала армии А.В. Хрулёва. Полный комплект дидактических материалов включает: замысел и сценарий игры; когнитивную карту формируемой компетенции; правила (порядок проведения) игры для курсантов с кратким сценарием и постановкой задач на русском и английском языках; лексико-грамматические задания для самостоятельного изучения; игровые кейсы на английском языке («Применение профессиональных навыков офицера», «Правила воинского этикета», «Возведение полосы препятствий»); глоссарий; отчетный лист команды и экспертный лист оценивания. Материалы подготовлены с использованием различных информационных источников, размещенных в Интернете [14–16], не содержат никаких действительных сведений и служат лишь для создания типовых игровых ситуаций профессионального общения курсантов с целью формирования у них иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Представим наиболее содержательные материалы данной технологии: сценарий игры и игровые кейсы.

Сценарий игры. Участникам игры (работа в малых группах по командам) ставится инженерная задача строительства новой полосы препятствий для проведения войсковых соревнований в районе постоянного дислоцирования военного подразделения.

Для этого каждой команде необходимо:

- изучить и обсудить информацию по профессиональной подготовке офицеров инженерно-строительной службы, определить свои звания и обязанности в военном подразделении; быть готовым доложить свои обязанности вышестоящему лицу (кейс 1);

- изучить информацию по воинскому этикету в англоговорящих странах, отработать элементы строевой подготовки: команды построения, марша, действий в строю, приветствия и доведения информации в соответствии с правилами воинского этикета (кейс 2);

- изучить и обсудить информацию о вариантах строительства разных полос препятствий, выбрать оптимальный вариант, определить тактику строительства полосы препятствий на территории расположения, аргументировать свое решение; распределить обязанности по строительству полосы препятствий среди участников игры внутри команды (кейс 3);

- подготовить устный доклад по организации инженерных работ, связанных со строительством новой полосы препятствий; каждому участнику команды сформулировать свои общие обязанности в подразделении и конкретные обязанности для выполнения задач по возведению объекта (отчетный лист команды);

- продемонстрировать выход команды строевым шагом и выполнить ряд действий в строю в соответствии с правилами воинского этикета, доложить информацию по своим обязанностям и принятым решениям по строительству полосы препятствий вышестоящему лицу – преподавателю.

Игра включает работу каждой команды со всеми кейсами поочередно, выполнение заданий внутри каждого кейса, подготовку материалов для доклада по выработанной форме и устный доклад результатов работы преподавателю. Участвующие команды набирают баллы в ходе работы с каждым кейсом и по результатам презентации устного доклада в финальной части игры.

Также возможны бонусные баллы на всех этапах мероприятия по усмотрению преподавателя и/или предварительной договоренности всех участников игры. Победитель определяется по наибольшему количеству набранных баллов.

*Case 1. Applying Officer Professional Skills.* As an officer, you will be in charge of a team of soldiers. It will be up to you to use their skills and direct their work to get the job done. You will look after their welfare and deal with any problems to keep your team working at its best...

Military engineers often serve in engineer troops. They do, among others, the following tasks: perform engineer reconnaissance of the enemy, terrain and objects; construct fortifications (trenches, ditches and communication trenches, shelters, bunkers, dugouts, etc.); organise field deployment of troops (residential, logistical, medical); organise engineering obstacles, including installation of mine fields, production of blasting, organisation of non-explosive obstacles (anti-tank ditches, scarps, stakes, etc.); clear areas and facilities; prepare and maintain traffic routes of troops; create and maintain ferries across water barriers, including construction of bridges.

In addition, they are involved in countering intelligence systems and homing of the enemy's weapons (camouflage), simulation of troops and facilities, providing misinformation and demonstrative actions to deceive the enemy as well as to eliminate or reduce the effects of enemy weapons of mass destruction.

In peacetime, engineer troops have a number of important and socially significant tasks: they clean areas of explosive hazards, are involved in the response and liquidation of aftermath of man-made accidents and catastrophes, natural disasters, prevent destruction of bridges and waterworks during floating of ice, etc. [15].

*Case 2. Military Courtesy.* All cadets are taught the rules of military courtesy. So, they must know the following list of commands in the army (см. табл.).

#### Список возможных команд построения для выполнения элементов строевой подготовки в англоговорящих странах

Attention!	Смирно!
About face!	Кру-гом! (поворот на месте)
As you were!	Отставить!
At ease!	Вольно!
At my command!	Слушай мою команду!
Fall in!	Становись!
By twos, number!	На первый и второй рассчи-тайсь!

Count off!	По порядку расчи-тайсь!
Count over!	Расчёт окончен!
Dismissed!	Разойдись!
Fall out!	Разойдись!
Double, time, march!	Бегом марш!
Dress, ready, front!	Равняйся, смирно!
Eyes, right! (left, front)	Равнение направо! (налево, на середину)
Forward, march!	Шагом марш!
Hault!	Стой!
Mark time, march!	На месте, шагом марш!
Present, arms!	На кара-ул!
Quick time, march!	Шагом марш! Шире шаг!
Rest!	Вольно! Заправиться!
Right! Left! Face!	Напра-во! Нале-во! (поворот на месте)
Right shoulder, arms!	На правое пле-чо!
Yes, sir (ma'am).	Так точно
No, sir (ma'am).	Никак нет

*Case 3. Constructing an Obstacle Course.* An obstacle course is a series of challenging physical obstacles an individual, team or animal must navigate, usually while being timed. Obstacle courses can include running, climbing, jumping, crawling, swimming, and balancing elements with the aim of testing speed, endurance and agility. Sometimes a course involves mental tests. Military Obstacle Courses are used as a way to familiarize recruits with the kind of tactical movement they will use in combat, as well as for physical training, building teamwork, and evaluating problem solving skills. Typical courses involve obstacles the participants must climb over, crawl under, balance, hang, jump, etc...

Puddles of muddy water, ropes, and nets are often used to make the course more difficult. Often, specialized courses are made to focus on specific needs, such as night movement, assault, and bayonet training. Military courses can also contain climbing walls and rappelling walls. In many military schools officer cadets in their first year participate in an obstacle course, which is designed by senior cadets. The obstacle course often lasts a little over an hour and consists of a number of obstacles...

International Naval Obstacle Course Competitions are similar and have additional naval type tasks such as closing and securing hatches. These competitions are run in sports clothing, and can be individual or team events with each team member covering a section of the course.

Russian Federation Army Assault Courses have: a maze; walls with holes to crawl through; steps; balance

beams; tunnels and often include throwing a dummy hand grenade from the final trench. Russian Assault Courses can also have monkey bars in an inverted V-shape... [16].

Результаты анализа полного комплекта дидактических материалов ЛВП-игры. Являясь педагогической технологией, лингвистическая военно-профессиональная игра «Воинский этикет: Строительство полосы препятствий» обладает следующими качествами, свойственными многим педагогическим технологиям: системностью, комплексностью, целостностью, научностью, концептуальностью и структурированностью.

Технологический процесс ЛВП-игры включает цель, содержание, методы и формы взаимодействия участников образовательного процесса, а также предполагает спрогнозированные достигаемые результаты в виде когнитивной карты формируемой компетенции. Следовательно, ЛВП-игра обладает системностью и может быть отнесена к педагогической системе. Целостность такой технологической системы заключается в наличии у нее общих интегративных качеств при сохранении специфических свойств составляющих ее элементов, что подтверждается наличием в ЛВП-игре (на примере сценария и учебных кейсов) комплекса интегрированных в единое игровое образовательное пространство многофакторных и разнообразных типовых ситуаций военно-профессиональной сферы, между которыми существуют многообразные причинно-следственные, содержательные, функциональные и иные связи.

Лингвистическая военно-профессиональная игра как педагогическая технология является научно-обоснованным решением выявленной педагогической проблемы, поскольку предлагает систему обучения, активизирующую как процесс, так и результат когнитивного развития каждого курсанта; а также составляет концептуальную систему взглядов на педагогический процесс по формированию иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих военных инженеров. Предложенная технология характеризуется структурированностью в силу того, что обладает наличием определенной внутренней организации системы (цель, задачи, содержание и др.), системообразующих связей элементов (концепция, методы, приемы и др.), устойчивых взаимодействий (алгоритм), обеспечивающих устойчивость и надежность системы.

Педагогика, развиваясь в междисциплинарном пространстве, расширяется и обогащается посредством рассмотрения актуальных педагогических проблем под иными ракурсами. Линг-

вистическая военно-профессиональная игра как когнитивная технология подготовки военных инженеров по иностранному языку иллюстрирует междисциплинарный подход в рамках когнитивной педагогики, лингвистики и психологии. Применение такого подхода позволило смоделировать различные типовые ситуации профессиональной армейской жизни и интегрировать их в образовательный процесс, объединяя в целостную деятельность формирование иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции и развитие когнитивных способностей курсантов военных инженерно-технических вузов. ЛВП-игра предоставляет возможность курсантам понять и изучить учебный материал с различных позиций, а когнитивная составляющая технологии обеспечивает будущих военных инженеров условиями для результативной работы с информацией с целью формирования собственной системы востребованных в современном обществе актуальных знаний.

### Библиографический список

1. Коробова О. В. Когнитивные технологии в современном образовании (исследовательский и репродуктивный методы обучения) // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: сборник материалов международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2017. С. 62.
2. Webster F. Theories of the Information Society. Oxford: Routledge, 1995. 303 p.
3. Юдина М. А. Индустрия 4.0: Перспективы и вызовы для общества // Государственное управление. Электронный вестник. 2017. № 60. С. 197.
4. Когнитивное моделирование в системе высшего образования в условиях цифровизации / Р. Х. Гильмеева, А. Р. Камалеева, Е. Ю. Левина и др.; под ред. В. Ш. Масленниковой. Казань: ИППС, 2019. 156 с.
5. Сергеев С. Ф. Когнитивная педагогика: особенности научения и образования взрослых // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Сер.: Педагогика. Психология. Философия. 2016. № 3 (03). С. 30–35.
6. Сергеев С. Ф. Образовательные среды в постнеклассических представлениях когнитивной педагогики // Открытое образование. 2012. № 1 (90). С. 95.
7. Коротаева Е. В., Андриянина А. С. Когнитивная педагогика второй половины XX века: ретроспективный анализ // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. С. 74.
8. Глухова Т. П. Технология международной социальной коммуникации в образовании как научное понятие педагогического знания // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 85–90.
9. Селевко Г. К. Социально-воспитательные технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 176 с.
10. Сальникова Т. П. Педагогические технологии: учеб. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2010. С. 7.
11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: Народное образование, 2005. Т. 1. С. 556.
12. Военная педагогика: учебник для вузов / под ред. О. Ю. Ефремова. СПб.: Питер, 2020. С. 223–224.
13. Глухова Т. П. Коммуникативные практики международной социальной коммуникации в высшем образовании // Известия Волгоградского педагогического университета. Сер.: Педагогические науки. 2012. № 7 (71). С. 91–94.
14. Россия проведет наиболее крупные учения 2020 года в июле-сентябре. URL: <https://www.militarynews.ru/story.asp?rid=0&nid=533996&lang=RU> (дата обращения: 07.07.2021).
15. Russian Engineer Troops. URL: [https://www.wikiwand.com/en/Russian\\_Engineer\\_Troops](https://www.wikiwand.com/en/Russian_Engineer_Troops) (дата обращения: 07.07.2021).
16. Obstacle Course. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Obstacle\\_course](https://en.wikipedia.org/wiki/Obstacle_course) (дата обращения: 07.07.2021).

УДК 378.016:008+37.014  
DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-40-44

Ж.А. Коротких, И.Ю. Кочешкова

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## КУРС «ТЕОРИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ» В КОНТЕКСТЕ КОРРЕЛЯЦИИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ФГОС ВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Статья посвящена актуальной проблеме формирования компетенций студентов бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки «Перевод и переводоведение», в процессе освоения дисциплины «Теория межкультурной коммуникации». Описывается опыт сочетания активных и интерактивных методов обучения, способствующих комплексному формированию всех типов компетенций и осуществлению практической профессиональной подготовки в рамках обучения теории и практике межкультурной коммуникации будущих переводчиков.

*Ключевые слова:* ФГОС третьего поколения, профессиональный стандарт, перевод и переводоведение, универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, межкультурная коммуникация, интерактивные методы обучения, практическая подготовка.

Zh.A. Korotkikh, I.Yu. Kocheshkova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## THE COURSE “THEORY OF INTERCULTURAL COMMUNICATION” IN THE CONTEXT OF CORRELATION BETWEEN THE LATEST STANDARDS OF HIGHER EDUCATION AND PROFESSIONAL STANDARDS

The article is devoted to the current issue of the formation of competencies of university students (programme “Translation Studies”) through studying the theory of intercultural communication. The article describes the experience of combining active and interactive teaching methods that contribute to the integrated formation of all types of competencies and the implementation of practical professional training in the framework of teaching future translators and interpreters the theory and practice of intercultural communication.

*Key words:* FSES of the third generation, professional standard, translation studies, universal, general professional and professional competencies, intercultural communication, interactive teaching methods, practical training.

Процесс смены образовательной парадигмы, запущенный в отечественном высшем образовании в первые годы XXI века и поэтапно продолжающийся по настоящее время, обусловил переориентацию высшего профессионального образования в направлении компетентностного подхода. В данном контексте наиболее очевидной тенденцией является усиление значимости практической профессиональной подготовки. Так, в отличие от стандартов первого и второго поколений, третье поколение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) уже в первых статьях содержит прямую отсылку к актуальным профессиональным стандартам, утвержденным Министерством труда и социальной защиты РФ [1, 2], а Федеральный закон «Об образовании в РФ» (ред. 2019 г.) [3] вводит понятие практической подготовки обучающихся, которая теперь осуществля-

ется не только в рамках практик, но и в ходе освоения учебных дисциплин.

Согласно п. 1.11 ФГОС ВО по направлению подготовки бакалавриата 45.03.02 «Лингвистика» от 2020 г. сферой профессиональной деятельности выпускников названа сфера межъязыковой и межкультурной коммуникации [1]. Профессиональный стандарт специалиста в области перевода, на который опирается данный пункт образовательного стандарта, в части описания трудовых действий переводчика указывает среди прочих «Сопровождение заказчика в соответствии с заранее согласованной программой с целью обеспечения межкультурной коммуникации», «Осуществление межкультурной и межъязыковой коммуникации», «Осуществление устного межкультурного и межъязыкового перевода», «Осуществление межъязыкового и межкультурного перевода письменного» [2]. Таким образом, актуальным становится



значительное расширение прагматических установок и практикоориентированности преподавания курса «Теория межкультурной коммуникации», а компетенции, формируемые в рамках данного курса, должны включать и универсальные, и общепрофессиональные, и профессиональные.

Утвержденная в 2021 г. в Алтайском государственном педагогическом университете новая редакция обязательной профессиональной образовательной программы по профилю бакалавриата «Перевод и переводоведение» закрепляет за курсом «Теория межкультурной коммуникации» универсальную компетенцию, относящуюся к категории (группе) универсальных компетенций «Межкультурное взаимодействие», УК-5 («Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах»), общепрофессиональную компетенцию ОПК-4 («Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения») и профессиональную компетенцию ПК-10 («Способен использовать понятийный аппарат философии, теоретической и прикладной лингвистики, переводоведения, лингводидактики и теории межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач»). Исходя из этого, основной целью курса является систематизация знаний студентов в области межкультурного общения, развитие культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах, формирование специальной профессиональной компетентности на основе овладения теоретическими и практическими навыками межкультурного и межличностного общения.

В процессе изучения курса у студентов формируется представление о феномене «межкультурная коммуникация» как среды профессиональной деятельности лингвиста-переводчика, о значимости теории межкультурной коммуникации в системе наук о человеке, о проблемах, связанных с восприятием и пониманием иных культур, развивается способность критического осмысления различных подходов в теории изучаемой науки. Студенты учатся сопоставлять особенности различных лингвокультур и учитывать их в процессе коммуникации, овладевают навыками межкультурной коммуникации в ее языковой, предметной и деятельностной формах.

Все это учитывается в разработке нового поколения вузовских учебных программ и новых учебных материалов. В последнее время появился ряд

отечественных учебников и учебных пособий, посвященных различным аспектам теории и практики межкультурной коммуникации, таких авторов, как Л.И. Гришаева, В.Г. Зинченко, Т.Н. Персикова, А.П. Садохин, Ю.П. Тен, С.Г. Тер-Минасова [4–9]. В их содержании немало общих моментов, к числу которых можно отнести следующие: определение понятий «культура» и «коммуникация» и рассмотрение их в тесной взаимосвязи; анализ культурных ценностей и стереотипов и их влияние на процесс межкультурного общения; характеристика вербальной коммуникации; определение концептуальной и языковой картин мира; раскрытие сущности языковой и вторичной языковой личности; описание коммуникативных неудач, возникающих в контексте межкультурного общения; рассмотрение сущности и способов формирования межкультурной компетенции. Следует отметить, что общность тем не предполагает ни общности подходов к их рассмотрению, ни глубины освещения проблем. Это вполне закономерно и связано с позицией авторов работ и/или их научными интересами.

В то же время ряд ключевых, на наш взгляд, вопросов не находит должного освещения в отечественных учебниках. Ни в коей мере не умаляя роли языка в процессе межкультурной коммуникации, мы тем не менее считаем, что невозможно говорить о межкультурной компетенции, не разобравшись в таких понятиях, как раса, этнос, этноцентризм, атрибуция, культурная идентичность, ксенофобия, социализация, инкультурация, аккультурация, культурная адаптация (ассимиляция, интеграция, сепарация, маргинализация), межкультурный конфликт и стратегии его разрешения. Бесспорно, что рассмотрение этих понятий выводит нас из сферы лингвистики в психологию, социологию, политологию, но в этом нет ничего удивительного, если вспомнить историю возникновения межкультурной коммуникации (МКК) как научной дисциплины.

Возникнув в США в 50-е годы XX века, МКК как новое научное направление имела ярко выраженную прикладную направленность. Это было связано с тем, что главным фактором, обусловившим интенсивную разработку теоретических положений МКК, явилась необходимость подготовки американских специалистов к эффективной деятельности за рубежом. Параллельно с разработкой новой теории выстраивалась и новая учебная дисциплина, которая вначале существовала в виде различных подготовительных курсов и программ (pre-departure programs) для специалистов, выезжающих на работу за рубеж. В это время задача разработки новой теории и учебных программ

была возложена на Институт службы за границей (Foreign Service Institute), который возглавлял Эдвард Холл.

С самого начала работы Института стало ясно, что сложную задачу подготовки служащих можно было решить, только используя комплексные программы, для разработки которых потребовались знания и опыт специалистов различных научных областей: психологии, лингвистики, этнографии, социологии, теории коммуникации. Такой подход предопределил характер новой научной дисциплины, которая с момента своего зарождения оказалась на перекрестке ряда наук.

Перекочевав в 60–70-е годы в американские университеты, МКК как учебная дисциплина не утратила ни своего ярко выраженного междисциплинарного характера, ни своей практической направленности. Анализ современных американских учебников и учебных пособий по курсу МКК подтверждает, что сложилась определенная структура учебной дисциплины, в которую в качестве обязательных входят следующие разделы: актуальность изучения МКК; определение культуры и выделение различных типов культур; сущность, структура и виды коммуникации; вербальная и невербальная коммуникации; адаптация к инокультурной среде; межкультурная компетенция.

Кроме традиционных тем американские учебники по МКК могут включать разделы, которые позволяют преподавателю расширить обсуждение с учетом интересов студенческой аудитории: межкультурные романтические отношения; поп-культура и межкультурная коммуникация в современном американском обществе и другие.

Интересно в этой связи проследить эволюцию содержания МКК как учебной дисциплины и смещение акцентов при обсуждении проблем. Большое внимание в американской студенческой аудитории уделяется вопросам межкультурной коммуникации в рамках поликультурного общества, каковым являются Соединенные Штаты Америки. Значительная часть времени отводится на обсуждение межрасовой и межэтнической коммуникации (*the notion of whiteness; I'm proud to be Black; Are you Hispanic/Mexican-American/Latino/Chicano?*); интеграции общекультурного, социального и личностного начал в условиях поликультурной среды; межкультурным конфликтам и стратегиям их разрешения. Большое внимание уделяется также рассмотрению сущности и причин маргинализации личности; трансформации личности в процессе аккультурации; отношениям между доминантной культурой и этническими / социальными / конфессиональными

субкультурами. Иными словами, основное внимание сфокусировано на тех проблемах, которые являются актуальными в американской молодежной среде, особенно в гетерогенной студенческой среде с высоким процентом «инокультурных» представителей (студентов из различных стран, штатов, социальных слоев общества, различных конфессий, сексуальных ориентаций и т. д.).

Фактически такой подход к проблематике курса МКК основан на широком понимании термина «межкультурная коммуникация», где в качестве культур выступают субкультуры, имеющие свои отличительные, ярко выраженные черты. При таком толковании «межкультурный» характер коммуникации зависит от гендерных, возрастных, социокультурных и других факторов.

В этой связи необходимо отметить, что порой термин «межкультурная коммуникация» трактуется в отечественной учебной литературе очень узко и используется только для обозначения межэтнической коммуникации в рамках межкультурного контекста. Это приводит к тому, что у российских студентов формируется ложное представление о сущности межкультурной коммуникации, что, в свою очередь, приводит к непониманию универсальности принципов и механизмов МКК, которые могут реализовываться в рамках одного поликультурного сообщества, каким является Российская Федерация.

На современном этапе развития общества для многих стран и регионов отличительными особенностями социальной среды являются полиэтничность и культурная гетерогенность. В этих условиях непонимание между представителями различных этнических или культурных групп возникает вследствие межкультурной вариативности систем коммуникации; специфики социализации представителей разных этносов и субкультур; различий социального и личностного опыта. При высокой степени этноцентризма развивается негативная стереотипизация «чужих», что приводит к ксенофобии, конфронтации и различным проявлениям агрессии.

По мнению многих исследователей, эффективное межэтническое и межкультурное взаимодействие не может возникнуть само по себе, ему важно целенаправленно учить и учиться [10, с. 18], и здесь курс МКК, несомненно, может сыграть определенную роль.

Учитывая все вышесказанное, нами было разработано учебное пособие «Введение в теорию межкультурной коммуникации» (Foundations of Intercultural Communication) [11], которое включает девять тематических блоков. Каждый блок

(Unit) состоит из двух частей: теоретической и практической. Вводный текст в первой части определяет проблематику тематического блока, знакомит с ключевыми понятиями и основными теоретическими положениями. Тексты обеспечивают студентов информацией, необходимой для обсуждения темы. Вопросы и задания по тексту, а также тесты различного вида предназначены для контроля понимания и качества усвоения студентами новой информации.

Вторая, практическая, часть содержит различные виды упражнений, тестовые и творческие задания. Работа строится с учетом широкого использования интерактивных методов обучения, стимулирующих активную дискуссию и обмен мнениями по вопросам, затронутым в ходе изучения темы, с опорой на жизненный опыт и фоновые знания студентов. Такие задания могут быть представлены в форме:

- анкеты (*Opinion poll. Express your attitude to the following statements...*);

- анализа ситуации (*Case Study*) (*Jogging alone. Roz, a young woman from the USA, is living in the Dominican Republic. She has a problem with her morning jogging routine. Her neighbors cannot understand why someone would want to run alone. They often appear at their doorways offering her a cup of coffee or inviting her to stop in for a visit. They even send their children to run behind her so she wouldn't be lonely. She is faced with a dilemma. She really enjoys her early morning runs. However, she realizes that it's impolite in Dominican culture not to accept a cup of coffee, or stop and chat, when you pass people who are sitting on their front steps. She does not want to give up jogging. But, at the same time, she wants to be polite and to show respect for the customs of her Dominican neighbors – and not to be viewed as cold or strange. What should she do?*);

- цитаты или отрывка из публицистического текста (*Comment on the following quotation: "Culture is at once a shared and a learned pattern of beliefs and perceptions that are mutually intelligible and widely accessible. It is also a site of struggle for contested meanings"*);

- вопросов, апеллирующих к личному мнению студентов и требующих аргументированного ответа (*Do you support the author's statement: "What is happening to each minority depends on each minority"?*);

- заданий для обсуждения в малых группах с последующим представлением результатов обсуждения (*Team up with 3-4 students and discuss the following question: Where would you place Russian culture on the masculinity-femininity continuum in respect of teaching principles? Report the results of your discussion to the whole group*);

- тем для кратких сообщений, основанных на опросе мнения других людей различных возрастных и социальных групп, представителей различных лингвокультур (*Ask your friends and/or relatives whether banning Muslim head scarves in public schools is appropriate or not?*);

- заданий на поиск в сети Интернет информации с ее последующим анализом (*Conduct an internet search or scan news sources for bias toward ethnic or social identification groups. Explain to the group, how you can spot bias/prejudice? What words or symbols would you use to alter perceptions of these groups if you were writing the news story?*);

- презентаций (*Bring to class and present examples proving that language and culture are closely related*);

- творческих заданий, предполагающих индивидуальную и групповую самостоятельную работу студентов (*Study Andrew Hong's diagrams of verbal communication styles and draw a diagram of Russian communication style preferences*);

- видеотрейлеров, предоставляющих студентам актуальный фактический материал и способствующих развитию критического мышления (*Watch the episodes from the movie Flavors (2003) and get ready to comment on how Indian immigrants adapt to American culture. Do they assimilate, remain separate, integrate, or become marginalized? What factors influence the preferred mode of adaptation? Give examples of cultural hybridity*);

- художественных фильмов, которые рекомендуются для самостоятельного внеаудиторного просмотра; задания могут включать вопросы или темы для комментирования, они могут выполняться в устной или письменной форме на усмотрение преподавателя (*Watch the movie 'Outsourced' and analyze the episodes featuring miscommunication due to incorrect pronunciation, choice of words, pragmalinguistic and sociopragmatic errors*).

Что касается языковых средств, то они, на наш взгляд, являются неотъемлемым компонентом при обсуждении практически всех вопросов, входящих в курс теории МКК. Так, например, анализ фоновой лексики, слов-реалий, фразеологических единиц, пословиц, поговорок органично впишется в обсуждение культурных ценностей; процесс создания стереотипов наглядно продемонстрируют «ярлыки», которыми разные культуры наделяют друг друга. Объяснение сущности атрибуции значительно упростится, если будет подкреплено высказываниями, ранжированными от 100 % описания до 100 % суждения, например: 1. *Women in X culture don't wear jeans.* 2. *Women in X culture wear long dark skirts and small hats which look funny.* 3. *Women in X culture have no idea about fashion; they*

*wear ugly long skirts and ridiculous hats which make them look like scarecrows.* Велика роль языка и в процессе адаптации к инокультурной среде, поэтому здесь уместно будет вспомнить о функциональной языковой грамотности. Невозможно говорить о последствиях ксенофобии, которые включают в себя в числе других насильственную ассимиляцию и сегрегацию, не затронув так называемой «языковой политики». И в вопросах культурной / субкультурной / индивидуальной идентичности язык также играет не последнюю роль. Таким образом, какие бы проблемы не затрагивались, язык, как одна из главных составных частей коммуникации, всегда будет играть большую роль.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы. В рамках курса «Теория межкультурной коммуникации»

формируется толерантное восприятие социальных и культурных различий, понимание культурного релятивизма, умение моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов. Использование технологий интерактивного обучения и привлечение аутентичного материала, отражающего актуальные проблемы современного общества, стимулируют интерес студентов, закрепляют умение работать с различными источниками информации и одновременно с этим развивают критическое мышление, навыки командной работы, толерантность, способность осознанно отстаивать базовые ценности и свою гражданскую позицию, таким образом, эффективно готовят обучающихся к самостоятельной профессиональной деятельности в различных межкультурных контекстах.

### Библиографический список

1. Федеральные государственные образовательные стандарты / Национальная ассоциация развития образования и науки 2016–2021. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 07.07.2021).
2. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области перевода»: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 марта 2021 г. № 134н. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400566180/#1000> (дата обращения: 07.07.2021).
3. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации: Федеральный закон № 403-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 ноября 2019 г., одобрен Советом Федерации 25 ноября 2019 г.]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_339097/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_339097/) (дата обращения: 07.07.2021).
4. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию МКК: учеб. пособие. М.: Академия, 2007. 331 с.
5. Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2007. 224 с.
6. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учеб. пособие. М.: Логос, 2007. 223 с.
7. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Альфа: ИНФРА-М, 2006. 286 с.
8. Тен Ю. П. Культурология и межкультурная коммуникация: учебник для студентов, обучающихся по специальности «Культурология». Ростов н/Д: Феникс, 2007. 328 с.
9. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2007. 224 с.
10. Шабалдас А. Е. Теория и практика формирования личности школьника в поликультурной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2005. 31 с.
11. Коротких Ж. А. Введение в теорию межкультурной коммуникации = Foundations of Intercultural Communication: учеб. пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2015. URL: <http://library.altspu.ru/dc/exe/korotkih.exe> (дата обращения: 07.07.2021).

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**





# Педагогическая психология

УДК 159.922.736.3+159.942

DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-47-51

Е.А. Баженов

*Городской психолого-педагогический центр «Потенциал», г. Барнаул, Россия*

И.В. Григоричева

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СФЕРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

В статье рассматриваются психологические особенности младших школьников, имеющих трудности в обучении. Новизна исследования заключается в изучении проблемы обучения младших школьников через призму познавательной сферы и эмоционального интеллекта детей. Показано, что младшие школьники с проблемами в обучении имеют низкий уровень интеллектуального развития, концентрации внимания и эмоционального интеллекта.

*Ключевые слова:* младшие школьники, трудности в обучении, эмоциональный интеллект, познавательная сфера, концентрация внимания, интеллектуальное развитие.

E.A. Bazhenov

*City Psychological and Pedagogical Center "Potential", Barnaul, Russia*

I.V. Grigorieva

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## EMOTIONAL INTELLECT AND COGNITIVE SPHERE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

The article examines the psychological characteristics of junior schoolchildren with learning difficulties. The novelty of the research lies in the study of the problem of teaching junior schoolchildren through the prism of the cognitive sphere and emotional intelligence of children. It is shown that junior schoolchildren with learning problems have a low level of intellectual development, concentration of attention and emotional intelligence.

*Key words:* junior students, learning difficulties, emotional intelligence, cognitive sphere, concentration of attention, intellectual development.

В числе актуальных вопросов в сфере образования, связанных с его модернизацией, можно отметить обучение, воспитание и гармоничное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Анализ контингента современных младших школьников демонстрирует тенденцию ухудшения их физического и психологического здоровья, увеличение числа детей с особыми образовательными потребностями. Между тем освоение учебной программы выступает важнейшей задачей младшего школьного возраста [1]. Следует отметить, что основными категориями детей, испытывающих трудности в освоении общеобразовательных программ, являются дети с задержкой психического развития (ЗПР) и дети с синдромом дефицита внимания и гиперреактивности. Так, например, дети с ЗПР составляют при-

мерно 50 % неуспевающих школьников в нашей стране [2].

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья дети с ЗПР составляют самую многочисленную группу, характеризующуюся неоднородностью и полиморфизмом [3, 4]. Главной проблемой на пути к успешной реализации младшего школьника в учебной деятельности является неразвитость познавательной и эмоционально-волевой сферы [5].

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью считается одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного возраста. У мальчиков такие нарушения фиксируются значительно чаще, чем у девочек. С началом обучения в школе, появлении интеллектуальных нагрузок, норм и требова-

ний проблемы только усиливаются. Чрезмерная двигательная активность и невозможность сосредотачиваться длительное время на выполнении необходимого задания обращают на себя внимание педагогов уже в первые месяцы обучения [6].

Отечественными исследователями подчеркивается определяющее воздействие эмоций на все компоненты познания детей с задержкой психического развития [7], зарубежные исследователи отмечают, что проблемы развития в эмоциональной сфере могут тормозить образовательный процесс такого ребенка [8], однако научных работ, направленных на изучение эмоционального интеллекта данной категории учащихся немного.

Наше исследование было направлено на изучение показателей эмоционального интеллекта и познавательной сферы младших школьников, имеющих трудности в обучении. Нами были использованы следующие методики: «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена; «Исследование концентрации внимания» Пьерона – Рузера; «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой.

Выборку исследования составили 75 первоклассников, испытывающих трудности в освоении общеобразовательных программ барнаульских школ в возрасте 7–8 лет и их родители. В состав выборки вошли дети: с заключением ПМПК о необходимости программы сопровождения и коррекции для детей с задержкой психического развития (ЗПР), с диагнозом «синдром дефицита внимания и гиперактивности» от невролога (СДВГ); дети, еще не получившие соответствующего диагноза или заключения ПМПК, но имеющие трудности в освоении программ и имеющие направление к специалистам. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного учреждения города Барнаула «Городской психолого-педагогический центр “Потенциал”».

Мы провели качественный анализ по методике «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена у 75 учеников для изучения уровня интеллектуального развития и выявили следующие особенности: 33,3 % школьников имеют 1 уровень интеллектуального развития, 60 % – 2 уровень, 5,3 % – 3 уровень, 1,3 % – 4 уровень. Таким образом, для большинства детей, испытывающих трудности в обучении, участвующих в нашем исследовании, характерны 1 и 2 уровни интеллектуального развития. Поясним полученные данные. Для хорошо успевающих учеников 1–2-х классов в 90 % случаев отмечаются 3 и 4 уровни успешности. 1 и 2 уровни успешности решения матричных заданий встречаются у детей с отклонениями в развитии различного генеза. Для детей с ЗПР харак-

терна медленная деятельность, а для детей с СДВГ – быстрая с совершением множества ошибок из-за невнимательности. У большинства детей, участвовавших в исследовании, не сформированы такие мыслительные операции, как синтез, анализ, сравнение, аналогия. Самые распространённые ошибки у детей с ЗПР – это трудности, возникающие при необходимости учета двух изменяющихся признаков. Они характеризуют, как правило, проблемы, связанные с невозможностью распределения внимания. Также у большинства испытуемых отсутствует способность к целенаправленной деятельности, им присуща хаотическая стратегия поиска. 80 % испытуемых используют речевое опосредование различных этапов выполнения матричных заданий, что, возможно, говорит о несформированности произвольной деятельности и волевой регуляции. Однако данная гипотеза требует проверки посредством применения дополнительных методик. Качественный анализ происходит при выполнении матрицы «В», ребенку дается развернутое обучение с анализом рисунка матрицы и подробным разбором характера подбора недостающего фрагмента. Поскольку логика заданий  $V_8 - V_{12}$  в целом аналогична заданию  $V_8$ , можно оценить возможность переноса сформированного анализа на решение заданий  $V_9 - V_{12}$ . Испытуемые показывают низкую обучаемость на матрицах  $V_9 - V_{12}$ , они не используют полученный навык, а продолжают хаотично выбирать матрицы. Также у таких детей наблюдаются трудности дополнения до целого, которые могут возникать при проблемах целостного восприятия и являются косвенными показателями фрагментарности зрительного восприятия. Многие испытуемые при этом уверены в своей правоте, часто говорят о «легкости заданий» и «я все знаю». Для детей с СДВГ характерны неспецифические ошибки (ошибки невнимания, импульсивности, хаотичные импульсивные выборы), которые могут как свидетельствовать о незрелости регуляторных функций, так и являться результатом утомления или пресыщения. При оценке работоспособности наблюдается быстрая утомляемость, наступает пресыщение при работе с однотипным материалом. Мотивация в большинстве случаев игровая, реже учебная. Соотношение темпа работы и ее продуктивности имеет низкий коэффициент, это характеризуется тем, что при быстром выполнении совершается множество ошибок. Темп деятельности неравномерный. Также при импульсивном характере деятельности или при сильном утомлении ошибки часто бывают совершенно случайными, когда анализ матрицы ребенком не проводится, и он выбирает первый попавшийся фрагмент (в том



числе может попасть и правильный). Половина испытуемых не заинтересована в результате и успехе. Вторая же половина интересуется правильными ответами, у них присутствуют попытки сравнить себя с другими детьми. Отношение к заданию и эмоциональные реакции в начале и в конце выполнения матриц неравномерные.

Самые распространенные ошибки в данной выборке – это трудности дополнения до целого, которые могут возникать при проблемах целостного (гештальтного) восприятия, являются косвенными показателями фрагментарности зрительного восприятия. Наблюдаются трудности собственно логического характера, то есть нахождения аналогий между двумя парами фигур. В ситуации установления отношений по принципу решения простых и сложных наглядных аналогий (серия В) дети часто выбирают фигуру-двойника нижнего левого элемента матрицы, то есть просто дублируют один из элементов матрицы. Это свойственно в основном детям, которые «честно» подходят к работе, но в силу недостаточной сформированности логических операций совершают подобные ошибки. Иногда детям бывает достаточно трудно дополнить до целого фигуры, несимметричные по форме (как, например,  $V_5$ ). Данные психологические особенности детей показывают, какие варианты ошибочных действий учащиеся могут совершать и в образовательном процессе, там, где более всего востребована интеллектуальная деятельность. Можно сделать вывод, что уровень интеллектуального развития школьников имеет прямое влияние на неуспешность в освоении общеобразовательных программ в первом классе.

Затем мы провели качественный анализ по методике «Исследование концентрации внимания» Пьерона – Рузера по всей выборке учеников. Проанализировав результаты школьников, мы выявили следующие особенности: 41,3 % школьников имеют очень низкий уровень концентрации внимания, 34,7 % – низкий уровень, 20 % – средний уровень, 4 % – высокий уровень. Большинство испытуемых не имели возможности удержания инструкции (программы, алгоритма деятельности) до 4 ряда, им приходилось сверять с эталоном в инструкции, что говорит о низком объеме внимания. Целенаправленность деятельности часто отсутствовала, дети переходили со строки на строку, пропускали элементы и возвращались назад, что мешало эффективно справиться с заданием, это говорит о низком уровне распределения внимания. Исправление собственных ошибок практически отсутствовало у испытуемых, что говорит о

низком самоконтроле. Динамика выполнения задания неравномерная, большинство испытуемых во второй части значительно снижало темп деятельности, меньшинство же выборки, наоборот, ускорялось, но при этом были допущены ошибки и пропуски. Мотивация в большей степени игровая, реже – соревновательная. По количеству правильно выделенных элементов и стратегии деятельности можно сделать вывод, что возможность удержания целостного алгоритма деятельности, степень устойчивости внимания и его объем у испытуемых находятся на низком уровне.

Дети с ЗПР отмечались медлительностью при выполнении теста и не успевали закончить пробу до конца, при этом не совершали множества ошибок. Дети с СДВГ выполняли быстро и хаотично и совершали множество ошибок, пропускали фигуры и ряды, выполняли не поочередно.

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень концентрации внимания имеет особое значение в освоении школьниками общеобразовательных программ.

Следующим шагом было исследование эмоционального интеллекта младших школьников по методике «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой. Проанализировав результаты школьников всей выборки, мы выявили следующие особенности. По шкале «Понимание эмоций» 42,6 % детей имеют низкий уровень понимания эмоций, то есть они имеют затруднения в установлении соответствия экспрессивного эталона эмоциональному содержанию по 4 модальностям с использованием двух видов помощи (содержательной, предметно-действенной). 48 % школьников имеют средний уровень, они могут сопоставить экспрессивный эталон эмоциональному содержанию по 4–6 модальностям с определением характерных особенностей поведения с использованием одного вида помощи (содержательной). 9,3 % испытуемых имеют высокий уровень, они могут сопоставить экспрессивный эталон эмоциональному содержанию по 6 модальностям с определением характерных особенностей поведения.

По шкале «Идентификация эмоций» 41,3 % детей имеют низкий уровень идентификации эмоций, то есть школьники имеют затруднения в комплексной интерпретации эмоциогенных ситуаций всех модальностей при отсутствии или частичной схематизации экспрессивного эталона с использованием двух видов помощи (содержательной, предметно-действенной). 50,6 % школьников имеют средний уровень, у этих учеников присутствует комплексная интерпретация 4 основных эмоциогенных ситуаций и 2–4 дополни-

тельных модальности в сочетании с частичной схематизацией экспрессивного эталона при использовании одного вида помощи (содержательной). 8 % испытуемых имеют высокий уровень, у них присутствует комплексная интерпретация эмоциогенных ситуаций 4 основных и 4 дополнительных модальностей в сочетании со схематизацией экспрессивного эталона.

По шкале «Уровень произвольного выражения эмоций» 52 % детей имеют низкий уровень выражения эмоций, то есть они имеют затруднения в произвольной мимической имитации по образцу (фотоэталон) всех дополнительных модальностей в сочетании со слабой активизацией нижнего или верхнего мимического паттерна. 42,6 % школьников имеют средний уровень, их характеризует адекватность произвольной мимической имитации по образцу (фотоэталон) 4 основных и 2–4 дополнительных модальностей с частичной локализацией мимических признаков (активизация нижнего или верхнего мимического паттерна). 5,3 % испытуемых имеют высокий уровень, их характеризует адекватность произвольной мимической имитации по образцу (фотоэталон) 4 основных и 4 дополнительных модальностей с выраженной комплексной локализацией мимических признаков (активизация всей лицевой мускулатуры).

При оценке качественного выполнения были выявлены следующие результаты: для большинства испытуемых во время выполнения заданий требовалась предметно-действенная помощь, которая основана на действии, сделанном совместно с ребенком для результативного прохождения диагностической процедуры.

Этот вид помощи указывает на низкую развитость эмоционально-волевой сферы, а также на возможные эмоциональные отклонения и нарушения. Предметно-действенная помощь применяется с целью включения и адаптации ребенка к диагностическому процессу, в случае высокого тревожности или завершения действия для достижения результативности и продуктивности. Реже требовалась содержательная помощь – это помощь, которая основана на словесном объяснении стратегий выполнения диагностических целей, а также на наглядном показе. Содержательная помощь рассматривается как обучающее действие и может интерпретироваться как способность ребенка к продуктивному обучению.

У испытуемых были трудности с выявлением эмоций, что говорит о низком объеме эмоционального опыта (когнитивном и аффективном). Чем больше ребенок пережил различных событий с различным эмоциональным спектром, тем

у него шире и глубже знания о различных эмоциональных переживаниях, что дает ему более полный объем эмоционального опыта.

Многие родители испытуемых отмечают, что у их детей часто встречаются в поведении симптомы эмоциональной возбудимости, эмоциональной заторможенности или ситуативной реактивности, это может указывать на негативные показатели эмоционального развития ребенка. Учитывались реакции, повторяющиеся с частой периодичностью и которые характеризовались как состояния страха, беспокойства и тревоги. Повышенная эмоциональная возбудимость проявляется в необоснованных и длительных эйфорических настроениях. Эти состояния обычно сопровождаются излишней двигательной активностью и неконтролируемой самим ребенком вербальной активностью и могут переходить в навязчивые двигательно-речевые комплексы, что может указывать на наличие у детей эмоциональной напряженности или нарушения развития эмоциональной сферы. Также родители отмечают, что ситуативная реактивность проявляется в ярком и относительно непродолжительном эмоциональном реагировании ребенка на конкретные ситуации, связанные с его негативными переживаниями. Ситуации, связанные с негативными эмоциями, у таких детей можно разделить на 3 основных блока. Первый – это взаимодействие с учителем. У детей с трудностями в обучении в ранний период появляется стойкий негативизм по отношению к школьному обучению, в частности к учителю. Ребенок ощущает, что он отстает от сверстников, не может выполнить требования учителя. Кроме того, эти дети обычно больше отвлекаются, не выполняют требования учителя, из-за чего у ученика и учителя происходит конфликтная ситуация. У таких детей часто бывает заниженная или как ответ на стресс завышенная самооценка. Второй блок – конфликтные ситуации таких детей с родителями. Некоторые родители не понимают особенностей развития своего ребенка и предъявляют к нему завышенные требования, в силу чего возникают сложности во взаимоотношениях. Также такое наблюдается, когда родитель реактивно реагирует на проступки ребенка и невыполнение ребенком своих обязанностей, касающихся уроков и уборки. В таких семьях отсутствует система требований, что не позволяет ребенку стабилизировать свои эмоциональные состояния. Третий блок – это взаимоотношения со сверстниками, такие дети часто проявляют инфантильность, из-за этого их не принимают в малые группы, что вызывает кон-

фликтные ситуации. Также эти дети могут быть чрезмерно активными и подвижными, могут мешать другим и приставать, что негативно влияет на коммуникацию между детьми.

Все эти аспекты негативно влияют на успешную адаптацию этих детей к школьному обучению, вследствие чего у них возникают проблемы в освоении общеобразовательных программ.

Подводя итоги исследования, можно сформулировать следующие выводы:

1. Большинство школьников с проблемами в обучении имеют низкий и пониженный уровень развития интеллектуальных способностей и концентрации внимания. Уровень развития познава-

тельной сферы имеет прямое влияние на успешность освоения школьной программы младшим школьником.

2. Эмоциональный интеллект младших школьников с проблемами в обучении характеризуется средним и низким уровнем развития. У учеников возникают трудности в понимании и идентификации эмоциональных состояний, сложнее всего школьникам дается воспроизведение эмоций.

Результаты проведенного исследования показывают необходимость дальнейшей коррекционно-развивающей работы с детьми, испытывающими трудности в обучении в области познавательной и эмоциональной сферы.

### Библиографический список

1. Дарвиш О. Б. Возрастная психология: учеб. пособие / под ред. В. Е. Клочко. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 264 с.
2. Лизунова Г. Ю., Таскина И. А. Психолого-педагогическая поддержка семьи с младшим школьником с задержкой психического развития. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-podderzhka-semi-s-mladshim-shkolnikom-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 07.07.2021).
3. Бабкина Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. М.: Школьная Пресса, 2006. 190 с.
4. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2017. 50 с.
5. Покаместова О. В. Особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) в период обучения в начальной школе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-zpr-v-period-obucheniya-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 07.07.2021).
6. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. М.: Медпрактика, 2012. 128 с.
7. Артемьева Т. П. Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-i-razvitie-emotsionalnoy-sfery-mladshih-shkolnikov-s-umstvennoy-otstalostyu-i-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 07.07.2021).
8. Mardjanis Said's research while affiliated with Fakultas Kedokteran Universitas Muslim Indonesia and other places. URL: <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Mardjanis-Said-2120240687> (дата обращения: 07.07.2021).

УДК 159.923.2+378.178

DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-52-57

Т.А. Гурьянова

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

Е.А. Скорлупина

*Краевой кризисный центр для женщин, г. Барнаул, Россия*

## СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ПРЕДИКТОР ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме жизнестойкости в юношеском возрасте. В исследовании изучаются смысложизненные ориентации как предикторы жизнестойкости. Эмпирическое исследование было проведено со студентами средних специальных учебных учреждений города Барнаула. Получены доказательства, что у юношей с высоким уровнем жизнестойкости более осмысленное проживание целей, более четкие планы на жизнь и выше удовлетворенность результатами. У большей части студентов доминируют семейные смыслы, такие показатели, как результативность жизни, локус контроля – Я и коммуникативные смыслы, являются предикторами жизнестойкости студентов.

*Ключевые слова:* жизнестойкость, смысложизненные ориентации, жизненные смыслы, самореализация.

T.A. Guryanova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

E.A. Skorlupina

*Regional Crisis Center for Women, Barnaul, Russia*

## LIFE-PURPOSE ORIENTATIONS AS A PREDICTOR OF STUDENTS ' RESILIENCE

The article is devoted to the problem of resilience in adolescence. The study examines life-purpose orientations as predictors of resilience. The empirical study was conducted with students of secondary specialized educational institutions of the city of Barnaul. There is evidence that young men with a high level of resilience have more meaningful living goals, clearer plans for life and higher satisfaction with the results. The majority of students are dominated by family values. And such indicators as the effectiveness of life, the locus of control – I and communicative meanings are predictors of the resilience of students.

*Key words:* Resilience, life-purpose orientations, life meanings, self-realization.

Развитие смысложизненных ориентаций является неотъемлемой составляющей становления личности. Психологи все больше обращают пристальное внимание на проблемы становления смысложизненных ориентаций, их влияния на судьбу человека. Истоки научного изучения смысложизненных ориентаций заложены психологами-экзистенциалистами. В настоящее время понятие «смысложизненные ориентации» переплетается с близкими по значению феноменами: личностный смысл, ценностно-смысловая сфера (С.М. Виноградова), аутентичность (К. Роджерс), осмысленность жизни (Д.А. Леонтьев), экзистенциальная исполненность (А. Лэнгле) и т. д. При этом смысложизненные ориентации рассматриваются и как содержательная характеристика жизнестойкости, и как личностный ресурс [1].

Теоретическое обоснование гипотезы исследования связано, в первую очередь, с работами

В. Франкла, посвященными исследованию смысла жизни. Описывая период нахождения в концентрационном лагере в годы Второй мировой войны, В. Франкл обращает внимание на то, что шансы выжить повышались именно у тех заключенных, которые имели смысл жизни, направленный на будущее. Именно такие заключенные проявляли высокую жизнестойкость, способность выжить в нечеловеческих условиях [2].

Период юности является сензитивным для развития смысловой сферы, смысложизненных ориентаций как системы связей, отражающих направленность личности, формирующей мировоззрение человека. Смысловая сфера студентов характеризуется процессами формирования мировоззрения и активной воли, собственных смыслов и личных ценностей, становлением системы смысловой регуляции, характерной для зрелой автономной личности. В условиях нестабильно-

сти современного мира личность вынуждена постоянно адаптироваться к меняющимся условиям. Для этого необходим оптимальный уровень жизнестойкости.

Исходя из этого, целесообразным считается проведение исследований и мероприятий, направленных на помощь студенческой молодежи в обретении и укреплении смыслообразующих жизненных ориентиров, развитии адекватного восприятия реальности и способности видеть свою положительную перспективу.

Смысл жизни – не просто определенная идея, ценность, содержащая цель жизни, это особое психическое образование, которое, приобретая относительную устойчивость и отделенность от породивших его условий, может существенно влиять на процесс построения жизни. Смысл жизни можно сравнить с системой, не допускающей одностороннего подчинения внешнему влиянию и вместе с тем препятствующей превращению человека в подчиненного собственным потребностям, влечениям, сиюминутным интересам.

Смысл жизни определяется как основополагающий компонент счастливой и осмысленной жизни, подчеркивается особенность смысловой вертикали человеческой жизни, целостность смысла жизни, а также ее изменчивость и динамичность.

Жизнестойкость как система установок является определенным потенциалом личности, интегральной способностью к социально-психологической адаптации на основании динамики смысловой саморегуляции [3]. При этом отмечается, что, как и смысложизненные ориентации, жизнестойкость является динамичным личностным образованием, что способствует становлению личности на каждом из возрастных этапов.

Анализ исследований позволил выделить факторы, которые влияют на формирование жизнестойкости. Среди них можно отметить такие факторы, как стрессовые события, контакт со значимыми взрослыми, социальная среда и др. Отмечается, что смысложизненные ориентации и входящие в их структуру компоненты являются факторами, влияющими на формирование жизнестойкости, особенно в юношеском возрасте, который считается этапом становления, самоопределения и профессиональной самоориентации.

Изучение этих феноменов наиболее актуально в юношеском возрасте, так как он является переходным периодом. На этом этапе происходит перестройка всех прежних отношений к миру и самому себе, формирование самосознания, как

представление о самом себе, оценивание своих качеств, особую роль на данном этапе приобретает формирование психологической зрелости. В юношеском возрасте расширяется круг факторов, способных повлиять на определение смысла и на формирование жизнестойкости.

В литературе не удалось обнаружить эмпирических исследований влияния смысложизненных ориентаций на развитие жизнестойкости у студентов. Вместе с тем есть исследования, которые показывают взаимосвязь качеств жизнестойкости и ценностно-смысловых ориентиров личности [4], а также исследование детерминант жизнестойкости у трех поколений россиян, где предикторами выделены смысложизненные ориентации и ценности [5]. Исследовались также жизнестойкость и смысложизненные ориентации у студентов инклюзивной среды смешанного обучения [6].

Основной целью нашего исследования стала проверка гипотезы, содержащей следующие допущения:

- 1) у студентов с разным уровнем жизнестойкости различается степень выраженности смысложизненных ориентаций и жизненных смыслов;
- 2) смысложизненные ориентации и жизненные смыслы влияют на развитие жизнестойкости.

Исследование проводилось на выборке из 118 студентов средних специальных учебных учреждений города Барнаула в возрасте от 17 до 18 лет (среднее значение  $M = 17,52$ ; стандартное отклонение  $SD = 0,50$ ). В исследовании применялись следующие методики: тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева [7]; методика исследования системы жизненных смыслов В.Ю. Котлякова [1]; тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой) [8].

Для проверки первого допущения гипотезы вся выборочная совокупность респондентов была разделена на 3 группы по уровню жизнестойкости: группа с высоким уровнем жизнестойкости, в которую входит 27 человек, группа со средним уровнем жизнестойкости – 59 человек и группа с низким уровнем жизнестойкости – 32 человека.

Обработка полученных результатов была произведена с помощью программы IBM SPSS Statistics 22.0. Для определения нормальности распределения по каждой шкале использовался одновыборочный критерий Колмогорова – Смирнова. Распределение является нормальным. Далее был проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), результаты которого отражены в таблицах 1 и 3.

Таблица 1

## Различия по показателям смысложизненных ориентаций у студентов с разным уровнем жизнестойкости

Смысложизненные ориентации	Группа с высоким уровнем жизнестойкости (1)	Группа со средним уровнем жизнестойкости (2)	Группа с низким уровнем жизнестойкости (3)	Группы, различия между которыми значимы
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
Цели в жизни	33,63 (6,71)	29,71 (7,43)	23,94 (8,18)	1 и 3, p = 0,000; 2 и 3, p = 0,002
Процесс жизни	35,56 (4,48)	30,46 (6,18)	23,19 (9,00)	1 и 2, p = 0,005; 1 и 3, p = 0,000; 2 и 3, p = 0,000
Результативность жизни	30,07 (3,85)	25,86 (4,83)	19,47 (7,26)	1 и 2, p = 0,003; 1 и 3, p = 0,000; 2 и 3, p = 0,000
Локус контроля – Я	24,26 (2,99)	20,54 (3,98)	16,72 (5,32)	1 и 2, p = 0,001; 1 и 3, p = 0,000; 2 и 3, p = 0,000
Локус контроля – Жизнь	34,74 (4,91)	29,73 (6,00)	24,12 (8,23)	1 и 2, p = 0,003; 1 и 3, p = 0,000; 2 и 3, p = 0,000
Общий показатель осмысленности жизни	116,52 (12,98)	100,78 (15,77)	80,31 (22,75)	1 и 2, p = 0,001; 1 и 3, p = 0,000; 2 и 3, p = 0,000

Примечание: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Из таблицы 1 видно, что различия в трех группах по всем шкалам достоверны: у студентов с высоким уровнем жизнестойкости показатели смысложизненных ориентаций достоверно выше, чем у студентов со средним уровнем жизнестойкости, а у студентов со средним уровнем жизнестойкости все показатели достоверно выше, чем у

студентов с низким уровнем. Отсутствуют достоверные различия только по шкале «Цели в жизни» у студентов с высоким и средним уровнем жизнестойкости.

В таблице 2 отражены результаты корреляционного анализа между смысложизненными ориентациями и компонентами жизнестойкости.

Таблица 2

## Корреляционные связи между показателями жизнестойкости и смысложизненных ориентаций у студентов

Смысложизненные ориентации	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Общий уровень жизнестойкости
Цели жизни	0,431***	0,401***	0,377***	0,445***
Процесс жизни	0,654***	0,497***	0,485***	0,607***
Результативность жизни	0,634***	0,568***	0,570***	0,651***
Локус контроля – Я	0,581***	0,541***	0,461***	0,587***
Локус контроля – Жизнь	0,548***	0,465***	0,468***	0,544***
Общий показатель	0,652***	0,571***	0,539***	0,650***

Примечание: \*\*\* – уровень значимости  $p \leq 0,001$ .

В таблице 2 мы видим, что между смысложизненными ориентациями и показателями жизнестойкости наблюдается тесная положительная связь. Эти данные хорошо согласуются с данными, полученными Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой [8].

Также был проведен дисперсионный анализ с целью сравнения в группах испытуемых степени выраженности жизненных смыслов по методике В.Ю. Котлякова. Результаты отражены в таблице 3.

Таблица 3

## Различия по системе жизненных смыслов у студентов с разным уровнем жизнестойкости

Жизненные смыслы	Группа с высоким уровнем жизнестойкости (1)	Группа со средним уровнем жизнестойкости (2)	Группа с низким уровнем жизнестойкости (3)	Группы, различия между которыми значимы
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
Альтруистические смыслы	15,11 (3,94)	15,15 (4,62)	14,91 (4,41)	
Экзистенциальные смыслы	12,04 (3,24)	12,54 (4,03)	11,66 (3,25)	
Гедонистические смыслы	14,11 (3,23)	13,66 (4,01)	14,47 (3,78)	
Самореализация	12,78 (3,71)	13,03 (4,23)	14,84 (4,06)	
Статусные смыслы	12,59 (5,12)	13,06 (4,24)	13,34 (4,08)	
Коммуникативные смыслы	14,78 (3,24)	12,68 (3,59)	11,59 (3,08)	1 и 2; $p = 0,026$ 1 и 3; $p = 0,001$
Семейные смыслы	10,74 (4,12)	10,83 (4,55)	10,97 (4,55)	
Когнитивные смыслы	15,85 (4,40)	17,03 (3,22)	16,22 (3,24)	

Примечание: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Анализируя данные таблицы 3, стоит отметить, что в соответствии с описанием, представленным в авторской методике, высокие показатели свидетельствуют об игнорировании смысла в жизни человека, средние значения о средней степени представленности смысла для респондента, низкие показатели означают высокую степень значимости смысла. Исходя из этого, мы видим, что наибольшую значимость для студентов в целом имеют семейные смыслы. При этом и в группах студентов с разными уровнями жизнестойкости также доминируют семейные смыслы, а в группе с низким уровнем жизнестойкости как самые значимые можно добавить экзистенциальные и коммуникативные. Самые незначимые также по всем трем группам – когнитивные смыслы, их средние значения наиболее близки к значениям игнорируемых смыслов.

В трех группах студентов достоверные различия получены только по коммуникативным смыслам, которые в большей степени значимы для групп со средним и низким уровнем жизнестойкости, нежели с высоким. И корреляционный анализ показал положительные связи между компонентами жизнестойкости и коммуникативным смыслом: со шкалой «Вовлеченность» ( $r = 0,256$ , при  $p = 0,005$ ), со шкалой «Контроль» ( $r = 0,270$ ,

при  $p = 0,003$ ), со шкалой «Принятие риска» ( $r = 0,268$ , при  $p = 0,003$ ), с общим показателем жизнестойкости ( $r = 0,288$ , при  $p = 0,002$ ). Чем сильнее выражены показатели жизнестойкости, тем сильнее игнорируются коммуникативные смыслы. При этом в каждой выборке мы видим наибольшую значимость семейных смыслов и наименьшую значимость когнитивных.

Корреляционный анализ также показал отрицательные связи между смыслом «Самореализация» и компонентами жизнестойкости «Контроль» ( $r = -0,223$ , при  $p = 0,015$ ) и «Принятие риска» ( $r = -0,190$ , при  $p = 0,040$ ).

С целью проверки второго допущения гипотезы был проведен регрессионный анализ. Мы проверяли предположение о том, что смыслжизненные ориентации влияют на развитие жизнестойкости, а значит, являются предикторами жизнестойкости.

С помощью пошагового регрессионного анализа была построена статистически значимая модель ( $F(3; 114) = 36,08$ ;  $p \leq 0,001$ ), объясняющая около половины дисперсии жизнестойкости ( $R^2 = 0,49$ ) всего лишь тремя предикторами.

Наиболее весомый вклад в жизнестойкость вносят такие параметры, как результативность

жизни ( $\beta = 0,45$ ,  $p \leq 0,001$ ), локус контроля – Я ( $\beta = 0,23$ ,  $p = 0,024$ ), коммуникативные смыслы ( $\beta = 0,20$ ,  $p = 0,003$ ).

То есть такие показатели, как результативность жизни, локус контроля – Я и коммуникативные смыслы, являются предикторами жизнестойкости студентов.

В ходе работы мы убедились в том, что у большинства студентов еще не сформированы окончательно представления о целях на будущее или о прошедшем опыте. Однако часть студентов высоко оценивает удовлетворенность самореализацией и опыт пройденного пути, а также видит в этом свою большую заслугу. Данный факт может быть связан с тем, что студенты успешно прошли вступительные испытания, адаптировались в группе и чувствуют свою состоятельность в новой образовательной среде.

Полученные данные позволяют сделать однозначный вывод, что у студентов с высоким уровнем жизнестойкости осмысленность жизни, ощущение контроля над собственной жизнью, готовность к получению нового опыта и удовлетворенность результативностью жизни выше, чем у студентов со средним и низким уровнями жизнестойкости. Чем выше жизнестойкость, тем выше удовлетворенность своей жизнью, ощущение наполненности и осмысленности.

При этом все студенты, независимо от уровня жизнестойкости, в своем понимании жизни в большей степени опираются на стереотипы, сложившиеся в социуме и транслируемые значимыми людьми, нежели на свой опыт, что вполне объяснимо в силу возрастных особенностей.

Таким образом, первое допущение гипотезы подтвердилось. Чем выше у студентов жизнестойкость, тем четче сформированы цели жизни, больше удовлетворенности и от процесса и от результативности жизни, сильнее выражен интернальный локус контроля.

У всех трех групп студентов доминируют семейные смыслы. Высокая ориентация на семейные жизненные смыслы говорит о потребностях студентов заботиться о членах своей семьи, жить ради них, участвовать в судьбе родных и близких людей. Также можно говорить о нацеленности молодых людей на построение семьи, поиск партнера, активное включение в семейную жизнь. Также значимы для респондентов экзистенциальные смыслы, что показывает выраженное стремление придавать ценность самому проживанию жизни и иметь возможность свободно выбирать. Самую низкую степень значимости для данных испытуемых имеют альтруистические и когни-

тивные смыслы. Данные смыслы связаны, в первую очередь, с потребностью познавать жизнь, разбираться в противоречиях окружающего мира и собственной личности, искать смысл и причины происходящего, бескорыстно помогать людям, оказывать содействие, делать добро, служить общему благу, пренебрегая собственной выгодой. Современное общество требует быть сильным, независимым, конкурентоспособным, уметь зарабатывать деньги, возможно, поэтому для современной молодежи не характерна высокая значимость альтруизма и познания.

Чем сильнее студенты контролируют события своей жизни, стараются влиять на них, принимая порой даже рискованные решения, которые не гарантируют положительного исхода заранее, тем сильнее в их системе смыслов доминирует смысл самореализации, т. е. желание выразить свой потенциал, реализовать свои потребности и интересы. Коммуникативные смыслы имеют более высокую значимость для студентов со средним и низким уровнем жизнестойкости, нежели для студентов с высоким уровнем жизнестойкости. Таким образом, мы видим некоторые различия в системе жизненных смыслов у респондентов с тремя уровнями жизнестойкости, что подтверждает первое допущение гипотезы.

Было выявлено, что наибольший вклад в развитие жизнестойкости студентов вносит результативность жизни, удовлетворенность своей самореализацией, которая отражает оценку прожитого периода жизни. Чем сильнее человек ощущает, что жизнь продуктивна и осмыслена, тем более устойчивым и жизнестойким он становится.

Предиктором жизнестойкости также является локус жизни – Я. Чем сильнее студент чувствует себя хозяином своей жизни, ощущает себя свободным для принятия решений и выбора, имеет представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, тем больше у него ресурсов для развития жизнестойкости.

Интересный, на наш взгляд, получен результат по третьему предиктору «коммуникативные смыслы». Именно игнорирование коммуникативных смыслов повышает жизнестойкость студентов. На наш взгляд, этот факт можно проинтерпретировать следующим образом. Невыраженная потребность человека в общении с людьми делает его более свободным от чужого мнения, а значит, менее уязвимым и устойчивым к критике, влиянию социальных стереотипов, а значит, более свободным в построении своей жизни и самореа-



лизации. Возможно, это и дает ту спонтанность и экспрессивность, о которых еще А. Маслоу писал как о характеристиках самоактуализирующейся личности [9]. Данные характеристики указаны у А. Маслоу через запятую с жизнеспособностью. Таким образом, мы видим, что второе допущение гипотезы также можно считать подтвержденным.

Таким образом, в проведенном исследовании выявлено, что большинство студентов живут достаточно осмысленно, имеют планы на будущее, в большей степени удовлетворены процессом жизни и получаемыми результатами. Также достаточно часто чувствуют возможности для управления своей жизнью самостоятельно. При этом совершенно очевидно, что наибольшая осмысленность жизни именно у студентов с высокой жизнестойкостью. Чем выше осмысленность жизни, тем сильнее выражена жизнестойкость. Группа студентов с низким уровнем жизнестойкости имеет малоосознаваемые цели в будущем, низкий интерес к жизни в настоящем, низко оценивает свою удовлетворенность самореализацией и считает, что не может самостоятельно влиять и контролировать события собственной жизни и не видит смысла загадывать что-то на будущее.

У большинства студентов в системе смыслов доминируют семейные смыслы, т. е. желание создать семью, поддерживать родственные связи. Причем семейные смыслы являются самыми значимыми для студентов с разными уровнями жизнестойкости. При этом самыми игнорируемыми смыслами для студентов являются когнитивные, которые связаны с потребностью учиться, получать образование.

Чем ниже жизнестойкость у студентов, тем сильнее значимость коммуникативных смыслов. При низкой жизнестойкости молодые люди больше нуждаются в поддержке, в устойчивых связях и привязанности с другими людьми. Также были определены предикторы из числа смысложизненных ориентаций и смыслов жизни, которые влияют на развитие жизнестойкости: высокая результативность жизни, ощущение себя хозяином своей судьбы и низкая значимость коммуникативных смыслов влияют на повышение жизнестойкости. Исходя из этого, очевидно, что в работе психолога по повышению жизнестойкости студентов должно уделяться много внимания проработке смыслов жизни, повышению осознанности и рефлексивности, умению наслаждаться моментами жизни «здесь и сейчас».

### Библиографический список

1. Котляков В. Ю. Методика исследования системы жизненных смыслов // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. Вып. 2. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. 410 с.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
3. Maddi S. R. The personality construct of hardiness: Effects on experiencing, coping, and strain // Consulting Psychology Journal: Practice and Research. 1999. № 51. P. 83–94.
4. Тувышева Д. А., Атаманова Г. И. Эмпирическое исследование взаимосвязи качеств жизнестойкости и ценностно-смысловых ориентиров личности // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 155–163.
5. Федотова В. А. Детерминанты жизнестойкости у трех поколений современной России // Российский психологический журнал. 2020. Т. 17, № 1. С. 74–91.
6. Куляцкая М. Г., Камин А. А. Копинг-стратегии, жизнестойкость и смысложизненные ориентации студентов инклюзивной среды смешанного обучения с разным уровнем самоактивации // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 4. С. 34–51.
7. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 1992. 16 с.
8. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
9. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / пер. с англ. Е. Рачковой. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 272 с.

УДК 316.6:316.356.2+159.922.76-056.26

DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-58-62

А.А. Кислых

*Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СЕМЬИ КАК ОСНОВА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ШКОЛЬНИКА-ПОДРОСТКА С САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ

В статье показаны различия в социально-ролевой адекватности между подростками с сахарным диабетом и подростками, не имеющими хронических заболеваний. Подростки с сахарным диабетом обнаружили высокий уровень социально-ролевой адекватности. Результаты исследования показывают нарушение ролей. Эти данные демонстрируют наличие конфликта между приписанной ролью и личностью. Доминирующие типы отношения к болезни у подростков с диагнозом «сахарный диабет»: эйфорический и анозогнозический тип.

*Ключевые слова:* личность, подростковый возраст, сахарный диабет, семья, психологическое здоровье, тип отношения к болезни.

A.A. Kislykh

*Altai State University, Barnaul, Russia*

## PSYCHOLOGICAL HEALTH OF FAMILIES AS BASIS FOR PSYCHOEMOTIONAL WELL-BEING OF ADOLESCENT SCHOOLERS WITH DIABETES MELLITUS

The article shows differences in socio-role adequacy between teenagers with diabetes mellitus and the ones without chronic diseases. Teenagers with diabetes mellitus showed high levels of socio-role adequacy. The results of the study show role impairment. These data demonstrate a conflict between the assigned role and personality. Dominant types of attitudes to the disease in adolescents diagnosed with diabetes mellitus: euphoric and anozognosic type.

*Key words:* personality, adolescence, diabetes mellitus, family, psychological health, type of attitude to illness.

Актуальность проблемы распространения сахарного диабета в мире стоит достаточно остро. Резкий рост заболеваемости встречается во всех возрастных категориях, не исключение и подростки. Подростковый возраст – кризисный период развития человека, в ходе которого происходят серьезные изменения организма, приводящие к сильным эмоциональным реакциям, протестному поведению.

Процесс школьного образования имеет определенные психологические особенности. Социальная ситуация развития в этот период выглядит следующим образом: активное общение со сверстниками как ведущая деятельность этого возрастного периода, изучение себя, своих личностных особенностей, внешнего облика, постоянное сравнение себя с другими. Эти аспекты вносят определенный вклад в формирование личности подростка. Появляется комплекс отличия от других детей, может возникнуть чувство неполноценности, замкнутость. Возможно затруд-

нение социальных контактов и межличностных взаимоотношений.

В процессе школьного образования происходит личностное и психологическое развитие обучающихся. Значимым является то, насколько конструктивно выстроено взаимодействие больного подростка с учащимися в классе, а также с педагогами. Важным критерием предотвращения нежелательных последствий и своевременной компенсации является осведомленность классного руководителя и одноклассников об особенностях и специфике заболевания, а также способах оказания необходимой помощи при гипогликемии.

Важным условием психологической готовности ребенка противостоять внешним обстоятельствам является создание в семье эмоционально комфортной, благоприятной, поддерживающей и одобряющей атмосферы, атмосферы доверия и безопасности. Только в этом случае ребенок способен справиться с трудными жизненными ситуациями. Степень родительской готовности

принимать болезнь ребенка определяет успешность компенсации диабета, а также отношение к болезни самого ребенка.

Любое заболевание ребенка меняет уклад жизни всей семьи. Ставит всю семью в психологически особые жизненные условия, а если данное заболевание у ребенка хроническое, то это ведет к необходимости смены образа жизни всех членов семьи, особенностей взаимодействия, но не по собственному желанию и, как правило, без возможности отказаться от этих перемен. Состояние здоровья ребенка становится центральным событием, запускает переоценку действительной жизни и заставляет адаптироваться в реальном мире. Реакция членов семьи на болезнь сказывается на личностных характеристиках живущих рядом людей, часто меняет их. Болезни, особенно хронические и сложно протекающие, связанные с инвалидизацией, оказывают существенное значение на психическую сферу детей, приводя к глубоким психологическим переживаниям всех членов семьи. Заболевание определяет жизненные перспективы, нарушает планы родителей, определяет внимание на течение болезни ребенка, изменяет взаимоотношения и уклад семьи [1, с. 145].

Центральной психологической характеристикой больных сахарным диабетом, по мнению Б. Любан-Плоцца, В. Пельдингер, Ф. Креггер, является постоянное чувство неуверенности, которое окрашивает всю жизненную стратегию.

Сахарный диабет часто определяется как образ жизни, когда заболевшему человеку и его семье необходимо адаптироваться. Подросток с инвалидностью определяет уклад семьи, страхи, тревогу, требует от членов семьи внимания и постоянного контроля собственного состояния здоровья, иногда всеми членами семьи. Возрастают материальные затраты семьи, и родители испытывают переживания, такие как обида, вина, гнев, отчуждение, а также одиночество и страх, а психологическое состояние матери часто еще отягощается проблемой одинокого материнства [2, с. 120].

Проблема исследования психологического здоровья семьи с подростком, имеющим сахарный диабет, стоит достаточно остро [3, с. 17].

С течением времени каждая семья обращается к изучению своего психологического здоровья. Говоря про изучение психологического здоровья, мы имеем дело с диагностикой семьи, более всесторонним и глубоким познанием социально-психологических процессов и явлений, происходящих в процессе жизнедеятельности семьи как микрогруппы [4, с. 211].

Внутренняя картина болезни подростков, страдающих сахарным диабетом, искажается негативным отношением к своему заболеванию. Она характеризуется изменениями структуры самооценки, приводящими к формированию «комплекса отличия» от других, не болеющих подростков.

Несмотря на остроту проблемы и скорость распространения заболевания, специальных исследований, посвященных изучению психологического здоровья семьи с подростками, у которых установлен диагноз «сахарный диабет», достаточно мало. В основу данного исследования легли работы по изучению психологических особенностей подростков с диагнозом «сахарный диабет» – Е.А. Бибиковой, Л.Б. Павловой, Е.С. Цветковой, Д.А. Якоби, Е.Г. Шукиной, М.В. Шамардиной, Э.Н. Рахматуллиной, О.В. Гурович и др.

Под психологическим здоровьем семьи понимается положительно эмоционально окрашенная и комфортная обстановка, в которой осуществляется жизнедеятельность семьи [5, с. 59]. С позиции Д.Н. Исаева, наличие хронического заболевания отрицательно влияет на жизненную стратегию больного, который часто организует свою жизнь вокруг своего страдания, испытывает чувство незащищенности.

Существует три основных подхода в изучении психологического здоровья семьи: эклектический, проблемный и факторный [6, с. 315].

Для анализа психологического здоровья семьи необходимо учитывать личностную, групповую и деятельностную составляющие, которые определяют показатели: семейные ценности, функционально-ролевая согласованность, социально-ролевая адекватность, внутрисемейная адаптивность, эмоциональная удовлетворенность, устремленность на семейное долголетие [5, с. 31].

Постановка диагноза «сахарный диабет» подростку существенно меняет взаимодействие в семье, часто инвалидность у ребенка – это серьезное потрясение для родителей. Семья оказывается в условиях психотравмирующей ситуации эмоционального напряжения [7, с. 121]. Инвалидность ребенка может стать причиной социальной дезадаптации всей семьи. Как правило, постановка диагноза нарушает весь ход жизни семьи. Разные типы реакций на известие о болезни ребенка, по мнению Л. Пожар, неодинаково воздействуют на ребенка и создают разные условия для его личностного развития. Например, сама по себе реакция отрицания может вызывать серьезные нарушения личности ребенка, поскольку повышает нервное напряжение, и ребенок постоянно живет в состоянии стресса [8, с. 43]. Внутренняя

картина болезни у детей, страдающих диабетом, искажается отрицательным эмоциональным отношением к заболеванию и его лечению. Более 50 % детей имеют страхи: темноты, несчастных случаев с родителями или самими больными, осложнений основного заболевания, комы, смерти, госпитализации и т. д.

Специфика психологического здоровья семьи, воспитывающей подростка с сахарным диабетом, на сегодняшний день мало изучена. Исследование данной проблематики является важным, так как часто заболевание достаточно неожиданно возникает в жизни подростка и может стать событием, трансформирующим всю систему семейных отношений, влияя не только на намеченные планы, но и на профессиональную реализацию родителей.

Цель исследования – определение особенностей психологического здоровья семьи с подростками с сахарным диабетом, имеющими определенные типы отношения к болезни.

Объект – психологическое здоровье семьи.

Предмет – психологическое здоровье семьи с подростками с определенными типами отношения к сахарному диабету.

Методологические основания:

- теория возникновения психосоматических заболеваний (И.Г. Малкина-Пых);
- фундаментальные модели анализа семейных взаимоотношений (С. Минухин, В. Сатир, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий);
- психосоматические концепции возникновения диабета (В.Д. Менделевич, С.Л. Соловьева);
- возрастная периодизация личности (Л.С. Выготский).

Методы исследования:

1. Методы теоретического анализа: анализ, сравнение, обобщение информации по проблеме исследования психологического здоровья семьи с подростками с определенными типами отношения к болезни «сахарный диабет».

2. Эмпирические методы – анкетирование и тестирование.

3. Математико-статистические методы обработки эмпирических данных: t-критерий Стьюдента, критерий Вилкоксона с использованием программы компьютерной обработки статистических данных «SPSS 17.0».

4. Методика изучения психологического здоровья семьи В.С. Торохтий; личностный опросник Бехтеревского института (ЛОБИ); методика «Анализ семейных взаимоотношений», Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис.

Исследование особенностей психологического здоровья было проведено с помощью контроль-

ной группы – 21 семья, где подростки не имеют хронических заболеваний, и эмпирической группы – 21 семья с подростками с диагнозом «сахарный диабет», в которых были дополнительно обследованы 21 подросток со стажем заболевания от 2 до 7 и более лет на тип отношения к болезни.

В ходе исследования были определены ведущие типы отношения к болезни у подростков с диагнозом «сахарный диабет». Выделились типы: эйфорический (среднее значение = 3,71) и анозонозический (среднее значение = 2,94), которые проявляются в необоснованно повышенном настроении, нередко наигранном пренебрежении в отношении болезни, ее лечения, а также активное отбрасывание мыслей о самой болезни, непризнание себя больным.

Исходя из результатов применения t-критерия Стьюдента для независимых выборок, выдвинулось одно различие между девушками и юношами с диагнозом «сахарный диабет». Это различие обнаружилось в таком типе отношения к болезни как обсессивно-фобический (ср. з. девушки = 10,51, ср. з. юноши = 5,11, t-test = 1,81,  $p < 0,05$ ). Для девушек характерна тревожная мнительность, связанная с маловероятными осложнениями болезни, неудачами лечения. Их воображаемые проблемы волнуют больше, чем реальные, начинают доминировать навязчивые мысли. Юноши не склонны верить суевериям, придавать большое значение мелочам.

Психологическое здоровье семьи с подростками, болеющими сахарным диабетом, определено через средние баллы по показателям двух групп семей – эмпирической и контрольной: функционально-ролевая согласованность, социально-ролевая адекватность и адаптивность в микросоциальных отношениях. Проведенное исследование выявило, что данные показатели в семьях с подростками, болеющими сахарным диабетом, выше, чем в семьях с подростками без хронических заболеваний.

Функционально-ролевая согласованность (ФРС) определяется через уровень развития взаимопонимания и взаимопомощи живущих в семье и степень внимательного отношения к эмоциональному состоянию членов семьи. Это значит, что болезнь будет способствовать взаимодействию, заботе и вниманию в связи с заболеванием подростка. Семья через активное взаимодействие приспосабливается к диагнозу подростка. Из-за переживания переломного события (стрессовой ситуации) адаптивность членов семьи будет повышаться.

Социально-ролевая адекватность (СРА) определяет то, что в семьях с подростками с сахарным

диабетом реально существующая ролевая структура семьи выше, чем в семьях со здоровыми подростками. Данные демонстрируют ролевые представления, которые, по результатам исследования, лучше согласуются в семьях с подростками с сахарным диабетом. Но если рассмотреть социально-ролевые позиции жены, мужа и подростка, то просматриваются значимые различия между группами подростков. Социально-ролевая адекватность выявила различия в показателях внутри групп: у подростков с сахарным диабетом более высокий уровень социально-ролевой адекватности, а у их отцов он оказался более низкий, что свидетельствует о наличии рассогласованности ролей.

Адаптивность в микросоциальных отношениях выше у семей с подростками с сахарным диабетом – ведущая интеллектуальная, а семьях контрольной группы – ведущая поведенческая. При ведущей интеллектуальной адаптивности семье приходится прикладывать серьезные усилия для совладания со сложными жизненными ситуациями посредством осмысления.

Критерий Вилкоксона был использован для рассмотрения направленности изменений с целью выявления того, какие члены семьи демонстрируют сдвиг в показателе ролевой адекватности. Он является более выраженным в изменениях эмпирической группы в части социально-ролевой адекватности между подростком и матерью, а также подростком и отцом. Высокие значения в данном показателе между матерью и подростком показывают наиболее сильную вовлеченность в контроль за болезнью именно матери. Возможно, это происходит из-за того, что подростки имеют эйфорический и анозогностический тип отношения к болезни – отрицают болезнь, по факту переживая тревогу (страх реанимации). Отцы же менее вовлечены в домашние ситуации. Деформация ролевых позиций между родителями способствует снижению общего уровня ролевой адекватности в семье – в семье присутствуют регрессивные тенденции.

Проведенное исследование демонстрирует изменения социальных ролей в семье с подростками, болеющими сахарным диабетом, однако в целом это способствует повышению уровня раз-

вития социально-психологических механизмов внутри семьи (взаимодоверия, заботы об эмоциональном состоянии). Повышение взаимопомощи и взаимопонимания способствует принятию социальных ролей, развитию социально-психологических механизмов, что сказывается на адаптации внутри семьи.

Данные проведенного исследования демонстрируют различия в социально-ролевой адекватности между подростками с сахарным диабетом и подростками без хронических заболеваний. В ходе работы было установлено, что имеются различия между показателями социально-ролевой адекватности внутри обследуемых групп. Нарушение ролей сына, отца и матери определяет конфликт между приписанной ролью и личностью, что меняет содержание выполнения отдельных функций в семье. Когда компенсация родительских ролей исходит от подростка, можно судить о том, что это семья с регрессивными тенденциями.

Практически значимым аспектом внедрения полученных в ходе исследования данных, на наш взгляд, является применение в работе специалистов социально-психологического тренинга, который выступает эффективным средством коррекции межличностных отношений в семье, а также способом саморегуляции эмоционального состояния подростков с диагнозом «сахарный диабет».

Эмоциональные реакции часто подкрепляются повышением уровня сахара в крови, что провоцирует психические нарушения, запуская астеническую симптоматику, высокую утомляемость и внутреннюю напряженность. Наблюдаемые состояния в ситуациях тревоги, волнения, страха будут сопровождать повышение уровня сахара в крови, что приводит к ухудшению общего соматического и психологического состояния больного.

Социально-психологический тренинг предполагает совместное участие всей семьи в занятиях и имеет определенную структуру. Одной из главных задач психологического тренинга является помощь подростку в сохранении эмоционального равновесия, поддержании спокойных, стабильных отношений с окружающими (И.В. Вачков) [9, с. 90].

### Библиографический список

1. Зеленцова Т. В. Психологическое здоровье личности: многообразие подходов // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. Новосибирск, 2012. С. 144–149.
2. Wahler R. G., Winkel G. H., Peterson R. F. Mothers as behavior therapists for their own children // *Behavior Research and Therapy*. 1965. V. 3. P. 113–124.
3. Маллер А. Р. Педагог и семья ребенка-инвалида // *Дефектология*. 1995. № 5. С. 15–19.

4. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2003. 333 с.
5. Торохтий В. С. Методика оценки психологического здоровья семьи. М.: ЦСП РАО, 1996. 71 с.
6. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
7. Малкина-Пых И. Г. Семейная терапия: справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2008. 992 с.
8. Bowlby J. Family interaction in disturbed and normal families: a methodological and substantive review // *Psychologi Bull.* 1975. № 1. P. 33–65.
9. Кислых А. А., Шамардина М. В. Психологический тренинг как способ саморегуляции эмоционального состояния подростков с диагнозом «сахарный диабет». URL: <http://journal.asu.ru/vfp/article/view/8085> (дата обращения: 27.04.2021).

УДК 378.178+37.015.3  
DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-63-68

И.И. Некрасова

*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия*

О.А. Чикова

*Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ: СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ИЗМЕРЕНИЯ

Представлены результаты исследования современного состояния проблемы познавательной активности студентов, рассмотрены основные результаты отечественных и зарубежных ученых по изучению содержания дефиниции «познавательная активность студентов». На основе выделенных уровней активности: потенциальная, реальная и реализованная, разработана методика измерения уровней познавательной активности студентов, которая позволяет определить динамику формирования познавательной активности студентов.

*Ключевые слова:* активность личности, познавательная активность студентов, деятельность, потенциальная активность, реальная активность, реализованная активность.

I.I. Nekrasova

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

O.A. Chikova

*Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

## COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS: CONTENT AND MEASUREMENT METHODS

The results of the study of the current state of the cognitive activity of students are presented, the main results of national and foreign scientists' study of the content of the «cognitive activity of students» definition are considered. On the basis of the identified levels of activity: potential, real and realized, a technique has been developed for measuring the levels of students' cognitive activity, which allows us to determine the dynamics of the students' cognitive activity formation.

*Key words:* personality activity, students' cognitive activity, activity, potential activity, real activity, realized activity.

Современное общество может быть определено как общество с высокой информационной культурой, в котором необходимо постоянно работать над поиском нужной информации. В процессе приобретения знаний, получения образования необходима постоянная и непрерывная самообразовательная деятельность, поэтому особенно актуальной становится проблема становления активной и знающей личности, с постоянным стремлением к получению информации.

Проблема формирования активности личности в учебном процессе оценивается как весьма существенная, принятие на себя студентом роли заинтересованного лица в учебно-познавательной деятельности – залог не только достижения результатов обучения, но и более высокого уровня интеллектуального развития. Познавательная активность студентов вуза имеет существенные

отличия от активности школьника, что связано с самоорганизацией и самореализацией студентов, а также профессиональной направленностью обучения [1]. Высшее образование есть личностное приобретение человека, совокупность изменений, наступивших в результате его собственной активности. Раскрытие сущности дефиниции «познавательная активность студентов» позволяет установить уровни сформированности этого качества личности студента.

Познавательная активность обуславливает интенсивность и характер протекания учения. Она формируется и проявляется в познавательной деятельности, но это вовсе не означает, что эти явления (да и понятия) тождественны. Различие деятельности и активности состоит в том, что деятельность – это прежде всего необходимость, а активность – проявление собственной сущности, диктуемое интересами, ценностями, идеалами,

потребностями и находящее выражение в самостоятельности.

Цель статьи: на основе анализа содержания дефиниции «познавательная активность студентов» предложить научно-обоснованные методы ее измерения.

Рассмотрим основные результаты отечественных ученых – педагогов и психологов – по изучению содержания дефиниции «познавательная активность студентов» и предложенные подходы к методам измерения познавательной активности. Г.А. Каменевой, Т.А. Бондаренко проведен анализ различных аспектов понятий познавательной активности, выявлен комплекс педагогических условий активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов [2]. Выделены уровни развития познавательной активности, предложены критерии для определения уровня сформированности познавательной активности студента. Отмечено, что в педагогике существуют два подхода к понятию «познавательная активность»: первый характерен тем, что активность рассматривается как качество личности; для второго подхода активность рассматривается как качество деятельности. Г.А. Каменева, Т.А. Бондаренко придерживаются точки зрения Т.И. Шаповой, которая считает, что познавательная активность является и деятельностью, и чертой личности [3]. Отмечается, что познавательная деятельность – это интенсивный процесс обучения, обусловленный потребностями личности. Познавательная деятельность не является неотъемлемой чертой личности; она формируется в процессе познания при условии высокого уровня познавательной самостоятельности личности. Профессиональная карьера человека и его эффективность как специалиста во многом определяется его познавательной активностью на разных уровнях периода обучения [4].

Н.Н. Болгар, Т.В. Соловьев при изучении проблемы формирования познавательной активности студентов в системе СПО за основу принимают характеристику уровней развития познавательной активности студентов М.Н. Скаткина: 1) воспроизводящая активность; 2) интерпретирующая активность; 3) творческий уровень активности и соответствующие компоненты познавательной активности студентов: содержательно-операционный; эмоционально-волевой; рефлексивно-оценочный [5, 6].

Е.С. Коверец, опираясь на позицию Э.Ф. Зеера о ведущей роли профессионально-познавательной деятельности для студентов, считает целесообразным по отношению к студентам употре-

бление терминов «учебная активность (УА)» и «профессионально-познавательная активность». Проведены измерения следующих параметров познавательной активности студентов: учебная мотивация, обучаемость, волевой контроль при реализации учебных действий, контроль действий в ситуации учебных неудач, результат УА, динамика видоизменения учебной деятельности, исполнительская динамика реализации активности, потенциал УА, регулятивный компонент УА, динамика реализации активности, суммарный индекс УА, текущая успеваемость студентов [7, 8].

А.Н. Николаев провел эмпирическое исследование, посвященное выявлению особенностей взаимосвязей между показателями компонентов познавательной активности студентов и их психологических свойств как внутренних ее факторов, получены значения выраженности и вариативности трех компонентов познавательной активности и 17 свойств личности студентов [9].

Н.Я. Федорович, рассматривая вопросы эволюции дефиниции «познавательная активность личности» в истории педагогической мысли, дает характеристику современного состояния проблемы, которая еще далека от своего решения. Организация и совершенствование системы высшего образования невозможны без понимания сущности понятия «познавательная активность личности студента». Раскрывая структуру основных компонентов, уровней и критериев понятия на основе анализа исследований зарубежных, российских и отечественных авторов по данной проблематике, Н.Я. Федорович подчеркивает особенности сущности познавательной активности личности как многоаспектного понятия. Выделяет шесть аспектов: временной параметр, качество деятельности, способность осуществлять деятельность, стремление к познавательной деятельности, волевое начало и направленность [10].

При рассмотрении структуры познавательной активности личности (по М.В. Чуракову [11]) выделены компоненты (эмоциональный, волевой, мотивационный, содержательно-операционный и социально ориентированный), определены их содержание, критерии, параметры измерения и характеристики проявления. Для качественного измерения выделены уровни познавательной активности личности: по отношению к деятельности, по длительности и устойчивости, по характеру деятельности.

М.А. Алтуховой дано описание структурно-динамической модели познавательной активности студента как интегративного личностного образования, определяющего качественные харак-



теристики познавательной деятельности. Модель М.А. Алтуховой отражает структуру и динамику изменения компонентного состава познавательной активности в процессе ее развития [12].

Т.В. Поштаревой и Е.П. Грибовой раскрывается структура познавательной активности личности, на основе анализа литературы построена матрица частоты использования единиц-признаков структурных компонентов познавательной активности. Согласно результатам контент-анализа, к числу существенных структурных компонентов познавательной активности авторы отнесли мотивационный, волевой, эмоциональный и содержательно-операциональный компоненты [13].

В современном мире цифровое образование диктует новые требования к субъектам образовательного процесса, к содержанию информационно-образовательного пространства, к регламентации взаимодействия всех участников образовательного процесса, к методам и параметрам оценки учебно-познавательной активности студентов, что приводит к актуальности исследований в области изучения специфики оценки результатов учебно-познавательной деятельности студентов в цифровой образовательной среде. В результате исследования авторами определены структурно-информативные характеристики цифрового образовательного следа как способа оценки результатов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе обучения.

Рассмотрим основные результаты зарубежных ученых-педагогов по изучению содержания дефиниции «познавательная активность студентов», предложенные подходы к методам измерения познавательной активности. Одним из важных факторов, определяющих внутреннюю мотивацию учащихся и их вовлеченность в учебу, является баланс между сложностью учебы и уровнем навыков учащихся, так что учащиеся испытывают адекватные трудности. Однако возникает вопрос, справедливо ли это в равной степени для всех учеников или есть ученики, для которых достаточно сложная школьная работа важнее, чем для других? Было исследовано, влияют ли познавательные способности учащихся и их потребность в познании (т. е. их склонность к активному поиску, вовлечению и получению удовольствия от познавательной деятельности) на мотивационные реакции учащихся на адекватно сложную учебную работу. Обнаружено, что адекватная учебная работа более благоприятно влияет на внутреннюю мотивацию и участие в учебе у учащихся с высокой потребностью в познании, чем на учеников с низкой потребностью [14].

Когнитивные способности учащихся не влияли на связь между адекватной задачей и мотивационными результатами. Результаты обсуждались в свете теории вовлеченности и интеллектуальных инвестиций. Остановимся подробнее на содержании понятий «потребность в познании» (need for cognition – NFC) и «когнитивные способности» (cognitive ability) и методах их измерения.

Согласно теории интеллектуальных инвестиций P.L. Ackerman [15] конкретные черты личности влияют на то, как люди реагируют на когнитивно сложные задачи. Эти так называемые инвестиционные черты регулируют, вкладывают ли люди свое время и усилия в познавательные усилия и как они это делают. Хотя эти черты измерялись разными способами (например, любопытством, интеллектуальным расположением и т. д.), потребность в познании (NFC) как тенденция активно искать, участвовать и получать удовольствие от познавательной деятельности, требующей усилий, была оценена и утверждается, что они составляют основу этих черт [16]. Важно отметить, что потребность в познании (NFC) следует отличать от интеллектуальных способностей (IQ). Большинство современных моделей интеллекта постулируют, что когнитивные способности могут быть организованы иерархически, с общим фактором (общий интеллект), лежащим в основе более конкретных когнитивных способностей, таких как способность рассуждать абстрактно (подвижный интеллект) и объем приобретенных знаний (кристаллизованный интеллект) [17]. Концептуально NFC соответствует чьей-то типичной интеллектуальной активности, то есть количеству интеллектуальных усилий, которые человек может приложить в повседневных ситуациях. Напротив, IQ отражает максимальное интеллектуальное участие, то есть интеллектуальную деятельность, на которую способен человек. Эмпирически NFC и IQ коррелируют слабо и умеренно, при этом коэффициенты корреляции между NFC и несколькими маркерами интеллекта обычно находятся в диапазоне от 0,15 до 0,30. Тем не менее когнитивные способности также связаны с мотивационными реакциями на когнитивные проблемы.

В работе зарубежных исследователей [14] потребность в познании NFC измерялась с использованием голландского перевода немецкой шкалы NFC из 14 пунктов *Preckel, Strobel* [18], внутренняя мотивация измерялась с помощью 4 пунктов из подшкалы опросника академической саморегуляции *Ryan&Connell*, вовлеченность оценивалась с использованием 9 пунктов из опросника вовлеченности в школьную работу *Salmela-*

Aro&Upadaya, который отражает самоотдачу, энергию и поглощенность учащихся школьной работой. Авторы [19] изучали, как индивидуальные предрасположенности учащихся и факторы окружающей среды предопределяют предпочтения школьных; обнаружено, что предпочтения субъектов зависят от устойчивых индивидуальных предрасположенностей (т. е. характерных интересов и когнитивных способностей). Характерные интересы предсказывали, какие школьные предметы больше всего нравились учащимся в соответствии с теорией профессиональных интересов. Когнитивные способности по-разному связаны с симпатиями к предмету: подвижный интеллект связан с предпочтением математики, а кристаллизованный интеллект – с предпочтением гуманитарных наук (например, истории). Симпатия к предмету также зависела от характеристик окружающей среды: увлекательного преподавания предмета, т. е. учителя могут способствовать тому, чтобы пристрастие к предмету выходило за рамки индивидуальных предрасположений.

Исследование [20] представляет собой всестороннюю оценку взаимосвязи между NFC и интеллектом и является первым исследованием рабочей памяти. Обнаружили, что NFC в значительной степени коррелирует с подвижным интеллектом ( $b = 0,40$ ) и кристаллизованным интеллектом ( $b = 0,32$ ), но не с рабочей памятью ( $b = 0,12$ ). Обсуждаются возможные способы влияния NFC на аспекты интеллекта, в том числе повышение настойчивости при прохождении тестов и увеличение доступа к образовательным СМИ. Потребность в познании (NFC) относится к склонности человека участвовать в когнитивной обработке и получать удовольствие от нее.

Исследование [21] посвящено изучению связи NFC с устоявшимися концепциями личности и комплексным измерением интеллекта. Обнаружили, что NFC положительно коррелирует с открытостью, эмоциональной стабильностью и чертами, указывающими на целеустремленность. Что касается интеллекта, NFC больше ассоциировался с жидким, чем с кристаллическим аспектом интеллекта. В целом результаты убедительно подтверждают концептуальную автономию NFC.

Проведенный анализ содержания дефиниции «познавательная активность студентов» и предложенных методов ее измерения Д.Б. Богоявленской, Ю.Н. Кулюткиным, Г.С. Сухобской, Г.И. Шукиной, И.С. Якиманской и другими позволил понимать активность как атрибут деятельности, как готовность к деятельности, т. е. потенциальную возможность деятельности. На основе личност-

но-деятельностного и компетентностного подхода познавательная активность определена как интегральное личностное качество, характеризующее интеллектуальные способности к учению, стремление к познанию через решение метапредметных задач, работу с информацией и коммуникацию, направленное на разрешение противоречия между прежним и новым необходимым уровнем компетентности [1].

И.И. Некрасовой выделены три уровня познавательной активности студентов вуза: потенциальная, реальная, реализованная. «Потенциальная (качество личности) – присуща каждой личности, выражает общую позицию, систему отношений личности, состояние стремления и готовность к деятельности. Реальная (социальная активность личности) – в результате достигается поставленная цель; предполагает избирательность объектов, средств, форм деятельности, что находит отражение в выборе оптимальных путей осуществления намеченного дела; наличие интереса к познавательной деятельности и потребности в ее осуществлении, выражает общую позицию. Реализованная – это конкретная деятельность, деятельное участие в чем-либо, актуальная, действительная активность, приносящая результат» [22].

Для измерения активности студентов в образовательном процессе создана карта наблюдения за формированием познавательной активности студентов, которая основана на измерении количества решенных задач разного уровня сложности в заданный период времени и выделены этапы формирования познавательной активности: 1) мотивационный, 2) методологический, 3) оценочно-деятельностный. В ходе педагогического эксперимента на каждом этапе осуществлялось целостное формирование познавательной активности и выделялись доминирующие ее компоненты. «На первом этапе – мотивация к установлению взаимосвязи, необходимой для решения задач; на втором этапе – установление связи между фундаментальными образовательными объектами и содержанием задачи, осмысливание задачи, на третьем этапе – решение задач разного уровня сложности: репродуктивном, частично-репродуктивном, частично-поисковом, исследовательском; оценивание приобретенных обобщенных умений, необходимых для установления решения задач» [22]. Карта наблюдения за формированием познавательной активности студентов (см. табл.) основана на измерении количества решенных задач разного уровня в заданный период времени и предполагает три нормы оценивания на каждом уровне познавательной активности: высокая, средняя и низкая.

## Карта наблюдения за формированием познавательной активности студента

Уровни познавательной активности	Показатели уровней	Характеристики показателей	Измерение уровней познавательной активности студентов	Норма оценивания		
				Высокая	Средняя	Низкая
Потенциальная	Высокая мотивация решения задач. Стремление к достижению результатов, интерес к решению задач	Готов проявлять активность при решении задач, высокий интерес к решению задач	Дает полные ответы на задаваемые вопросы: что такое активность, задача. Высокая мотивация к решению задач			
Реальная	Уровень знаний по изучаемым предметам высокий. Решает задачи по всем предметам	Проявляет активность при решении задач. Применяет знания по образцу при решении задач	Решает задачи, при затруднениях обращается за помощью к преподавателю, ищет ответы в книгах, учебниках			
Реализованная (творческая)	Владеет интегрированными познавательными умениями, сформированными обобщенными учебно-интеллектуальными умениями (самоанализ, саморегуляция, инициатива, самооценка)	Проявляет высокую активность на занятиях при решении задач, применяет знания в измененной ситуации при решении задач	Самостоятельно решает задачи разного уровня. Изучает полученное решение задачи. Выходит на новые проблемы при решении задач. Профессионально-ориентированный интерес к задачам на разных предметах			

Критерии оценивания уровней формирования познавательной активности студентов определены по количеству решенных задач: высокий уровень – от 6 до 8 задач за одно занятие, средний – от 3 до 5 задач за одно занятие, низкий – от 0 до 2 задач за время одного занятия. Критерии, отражающие специфику измерения уровня познавательной активности при решении задач, определены через ряд специфических признаков, отражающих все структурные компоненты и динамику измеряемого качества во времени: мотивационный (мотивация установления взаимосвязи при решении задач, интерес к установлению взаимосвязи при решении задач); методологический (знание об установлении взаимосвязи в процессе решения задач, установление связи между фундаментальными образовательными объектами и содержанием задач, понятие сути, смысла задач); оценочно-деятельностный (установление взаимосвязи, количество решенных задач в заданный период времени, сформированность обобщенных умений в процессе установления взаимосвязи: анализ, сравнение, классификация; самоанализ методов установления взаимосвязи, самооценка взаимосвязи в процессе решения задач).

Для формирования познавательной активности студентов вуза предлагаем организацию учебного процесса, который включает в себя отбор содержания на основе принципа взаимосвязи общего и профессионального образования, в процессе которого происходит формирование обобщенных умений в процессе решения задач, позволяющее определить уровень познавательной активности студентов. На первом курсе большинство студентов (84 %) обладают высокой потенциальной познавательной активностью, в процессе дальнейшего обучения познавательная активность студентов находится в постоянной динамике.

Проведенное исследование подтверждает, что проблема исследования содержания понятия «познавательная активность» студента, задача измерения уровня формирования и развития познавательной активности не теряет своей актуальности. Ввиду важности проблемы формирования личности многие отечественные и зарубежные ученые неоднократно обращаются к анализу содержания дефиниции «познавательная активность студентов» в своих исследованиях.

В данной статье были обобщены основные результаты по изучению содержания дефиниции

«познавательная активность студентов», проведен анализ предлагаемых подходов к методам измерения познавательной активности, что подтверждает теоретическую значимость проведенного исследования. Разработанная методика измерения уровня познавательной активности студентов может использоваться в учебном процессе, повышая качество подготовки компетентных специалистов в

вузе через отбор и структурирование содержания обучения на основе принципа взаимосвязи и интеграции общего и профессионального образования и формирования обобщенных умений в процессе решения задач. Направление дальнейшего исследования может быть связано с поиском новых средств, механизмов и возможностей формирования познавательной активности студентов вуза.

### Библиографический список

1. Крашенинников В. В., Круглова Н. Р., Некрасова И. И. Познавательная активность студентов и педагогический мониторинг качества на факультете технологии и предпринимательства. Новосибирский государственный педагогический университет: монография. Новосибирск, 2007. 108 с.
2. Каменова Г. А., Бондаренко Т. А. Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов в современных условиях информатизации образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8, № 4. С. 172–186.
3. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. С. 54.
4. Cognitive Activity: Philosophical Analysis, Psychological and Pedagogical Characteristics / E. Korobova, I. Kardovich, M. Konyshova, D. Mironova // SHS Web of Conferences. 2018. Vol. 50.
5. Болгар Н. Н., Соловьев Т. В. Познавательная активность студентов в системе СПО как показатель качества // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. С. 69–72.
6. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1984. С. 57–58.
7. Коверец Е. С. Профессионально-познавательная активность у студентов педагогических и непедагогических специальностей // Научные труды Республиканского института высшей школы. 2020. № 20-3. С. 128–136.
8. Зеер Э. Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 194 с.
9. Николаев А. Н. Познавательная активность студентов педагогических вузов и ее психологические факторы // Вестник Псковского государственного университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2015. № 1. С. 166–172.
10. Федорович Н. Я. Познавательная активность личности студента как педагогический феномен // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер.: Педагогические науки. 2010. № 11. С. 61–66.
11. Чураков М. В. Формирование познавательной активности подростков в системе дополнительного образования: На примере деятельности археологической секции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 2000. 194 с.
12. Алтухова М. А. Структурно-динамическая модель познавательной активности студента в контексте формирования информационных компетенций // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 14–18.
13. Поштарева Т. В., Грибова Е. П. Структура познавательной активности личности // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1.
14. Are motivational benefits of adequately challenging schoolwork related to students' need for cognition, cognitive ability, or both? / J. Lavrijsen, F. Preckel, P. Verachtert, M. Vansteenkiste, K. Verschueren // Personality and Individual Differences. 2021. Vol. 171. № 110558.
15. Ackerman P. L. A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge // Intelligence. 1996. Vol. 22, № 2. P. 227–257.
16. Von Stumm S., Ackerman P. L. Investment and intellect: A review and meta-analysis // Psychological Bulletin, 2013. Vol. 139, № 4. P. 841–869.
17. Schneider W. J., McGrew K. S. The Cattell-Horn-Carroll Theory of cognitive abilities // Flanagan D. P., McDonough E. M. (Eds.) Contemporary intellectual assessment. Theories, tests, and issues. New York: Guilford, 2018. P. 73–163.
18. Preckel F., Strobel A. Grundschul-NFC: Eine Skizze zur Erfassung von Need for Cognition bei Grundschulkindern // Elementary school NFC: A scale for the assessment of need for cognition in cognition in elementary school children. Trier: Unpublished research instrument, 2011.
19. Understanding school subject preferences: The role of trait interests, cognitive abilities and perceived engaging teaching / J. Lavrijsen, T. J. G. Tracey, P. Verachtert, T. De Vroede, B. Soenens, K. Verschueren // Personality and Individual Differences. 2021. Vol. 174, № 110685.
20. Drew Need for cognition is related to higher general intelligence, fluid intelligence, and crystallized intelligence, but not working memory / B. D. Hill, J. D. Foster, E. M. Elliott, J. T. Shelton, J. McCain, W. Gouvier // Journal of Research in Personality. 2013. Vol. 47. P. 22–25.
21. Same or Different? Clarifying the Relationship of Need for Cognition to Personality and Intelligence / M. Fleischhauer, S. Enge, B. Brocke, J. Ullrich, A. Strobel // Personality and Social Psychology Bulletin. 2010. Vol. 36, № 1. P. 82–96.
22. Некрасова И. И. Взаимосвязь общего и профессионального образования в формировании познавательной активности студентов: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2004. 229 с.

**ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ**





# Отечественная история

УДК 656.2(571.1)”1914-1918”

DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-71-76

И.А. Ерёмин

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫЙ ТРАНСПОРТ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В ДЕЛЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОДОВОЛЬСТВИЕМ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ И НАСЕЛЕНИЯ КРУПНЫХ ГОРОДОВ ЕВРОПЕЙСКОЙ РОССИИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

Рассмотрен процесс функционирования железнодорожного транспорта Западной Сибири в годы Первой мировой войны в деле перевозки продовольствия для вооруженных сил и населения крупных промышленных центров Европейской России. Охарактеризован потенциал железнодорожного транспорта региона в рассматриваемый период. Выявлены этапы использования железнодорожного транспорта региона по доставке грузов для военных нужд. Анализируются причины кризиса железнодорожного транспорта и его последствия для снабжения продовольствием военных и гражданского населения.

*Ключевые слова:* Первая мировая война, Западная Сибирь, железнодорожный транспорт.

I.A. Eryomin

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## RAILWAY TRANSPORT OF WESTERN SIBERIA IN PROVIDING FOOD FOR THE ARMED FORCES AND POPULATION IN LARGE CITIES OF EUROPEAN RUSSIA DURING WORLD WAR I

The article deals with issues of the process of railway transport functioning in Western Siberia during World War I and its role in the transportation of food for the armed forces and the population of large industrial centers of European Russia. The potential of railway transport in the region in the period under review is characterized. The stages of using the regional railway transport for the delivery of goods for military needs are identified. The reasons for the crisis in railway transport and its consequences for the supply of food to the military and civilian population are analyzed.

*Key words:* World War I, Western Siberia, railway transport.

Вступление Российской империи в Первую мировую войну в 1914 г. заставило руководство страны предпринять энергичные усилия для привлечения ресурсов даже самых отдаленных регионов государства с целью скорейшего победоносного завершения глобального конфликта. Западная Сибирь, в состав которой в тот период входили Акмолинская и Семипалатинская области, Тобольская и Томская губернии, стала важным тыловым регионом, поставлявшим большие объемы продовольствия для вооруженных сил страны и населения крупных городов. Железнодорожный транспорт играл решающую роль в этом процессе.

В современной отечественной историографии проблемы использования железнодорожного транспорта в деле доставки из Западной Сибири

продовольствия для нужд фронта в годы Первой мировой войны впервые были затронуты в исследовании М.А. Винокурова и А.П. Суходолова [1]. В 2000–2010-х гг. вышли работы В.Н. Меньщикова, Ю.П. Горелова, Е.В. Вечер, А.Ю. Ижэндеева [2–5]. Актуальность заявленной проблемы заключается в том, что, несмотря на заметный научный интерес к исследованию этой темы в последнее время, наименее изученной остается проблема оценки вклада железнодорожного транспорта именно западной части Сибири в деле продовольственного снабжения действующей армии и населения крупных городов Европейской России.

Исследование базируется на широком спектре репрезентативных исторических источников, включающих как опубликованные, так и архив-

ные документы, некоторые из которых в научный оборот вводятся впервые.

Большие возможности для изучения обозначенной проблемы открывает использование модернизационной методологии. Наше исследование базируется на положении этой теории о том, что в начале XX в. Россия, добившись заметных успехов на пути модернизации, тем не менее не успела завершить переход от традиционного аграрного общества к капиталистическому индустриальному. Это сказалось на общей неподготовленности страны к глобальному конфликту с промышленно развитыми державами, в неспособности обеспечить стабильную работу железнодорожного транспорта по своевременной доставке различных грузов для фронта и крупных промышленных центров страны. В процессе работы использовался проблемно-хронологический метод исследования. В соответствии с ним из всех отраслей экономики, работавших на обеспечение потребностей фронта, был выделен железнодорожный транспорт, деятельность которого рассматривалась в хронологической последовательности.

Благодаря строительству Транссибирской железнодорожной магистрали, связавшей основные центры Сибири с европейским и мировым рынком, появилась реальная возможность постепенно подтягивать ее промышленное производство к общероссийскому уровню и наладить стабильный вывоз сельскохозяйственной продукции из региона. По территории Западной Сибири проходила Сибирская железная дорога. Накануне Первой мировой войны к зоне ее действия относилось 3 148 верст – от станции Челябинск до станции Иннокентьевская. К концу 1913 г. пропускная способность Сибирской железной дороги была доведена до 20 пар сквозных поездов в сутки, в том числе по Томской ветви до 12 пар. На участке Челябинск – Иннокентьевская в предвоенном 1913 г. подвижной состав включал более 26 тыс. вагонов. При этом в распоряжении службы движения находилось в среднем более 12 тыс. вагонов [6, с. 20]. В довоенный период на Сибирской железной дороге имелось 1 200 паровозов [7, с. 255]. Грузооборот дороги в 1913 г. составил более 355 млн пудов, а пробег паровозов превысил 28 млн паровозоверст [6, с. 3, 4]. Сибирская железная дорога существовала до 1915 г.

Следует подчеркнуть, что Западная Сибирь обладала в 1914 г. большими запасами зерновых культур. В главной житнице Азиатской России – Томской губернии – «избыток» зерновых от урожая 1914 г. составлял почти 123 млн пудов и был более чем на 76 млн пудов больше, чем в преды-

дущем году [8, с. 66]. В Акмолинской области, где урожай зерновых составил более 61,5 млн пудов [9, с. 19], не менее половины собранного относилось к «избыткам». В Тобольской губернии по итогам сельскохозяйственного года «свободный избыток... могущий поступить на рынок», составлял 18 млн пудов «продовольственных хлебов» [10, с. 22, 24]. В целом по Сибири, по данным порайонного комитета по урегулированию массовых перевозок грузов на Сибирской железной дороге, «общий урожай» в 1914 г. обеспечивал «излишек хлеба» до 300 млн пудов [11].

Гражданские и военные власти всех уровней вплоть до февраля 1917 г. уделяли особое внимание проблеме доставки заготовленного в регионе продовольствия и фуража до мест назначения по железным дорогам. Следует отметить, что в годы войны в Западной Сибири продолжалось строительство новых железных дорог. Несмотря на трудности военного времени, в октябре 1915 г. состоялось торжественное открытие Алтайской железной дороги протяженностью в 762 версты [12]. Дорога начиналась от Новониколаевска и шла до Барнаула, а затем главная магистраль пролегла до Семипалатинска, а ветка – до Бийска. В 1916 г. было открыто временное товарное и пассажирское движение на участке Карасук – Славгород Кулундинской железной дороги, протяженностью 88,3 версты [13]. Все эти дороги были однопутными.

Это позволило увеличить транспортные возможности Западной Сибири по переброске людей, продуктов и товаров для решения задач, вызванных войной. Значительную долю в грузоперевозках железных дорог региона занимали грузы, которые перевозились по воинскому тарифу. Так, согласно сведениям о грузообороте станции Барнаул Алтайской железной дороги, с 1 января по 1 сентября 1916 г. по воинскому тарифу было отправлено свыше 17,5 тыс. лошадей и более 3,2 тыс. экипажей. Всего за этот период из общего объема грузов в 1,1 млн пудов по воинскому тарифу было отправлено более 0,4 млн пудов [14, л. 10].

Благодаря работе железнодорожного транспорта, ежедневно десятки вагонов из Западной Сибири с продовольствием и фуражом направлялись в пункты назначения для решения общегосударственных проблем. По данным уполномоченного по заготовке хлеба в Сибири Н.Ф. фон Штейна, только по его ведомству к августу 1916 г. из региона было отправлено 12 706 вагонов с продовольственным и фуражным зерном. Из них 11 814 приходилось на Омскую железную дорогу, 641 – на Томскую, 122 – на Алтайскую, 78 – на Кулундинскую [15, л. 190-190 об.]. В результате толь-



ко со станций Омской железной дороги в 1914 г. было вывезено около 8 млн пудов зерна, в 1915 г. – около 16 млн пудов и в 1916 г. – не менее 10,5 млн пудов [16].

По железным дорогам продовольствие и фураж поступали с территории Западной Сибири все годы войны не только для фронта, но и тыловых воинских частей, размещенных в Европейской России [17, л. 225] и на территории Омского военного округа (ОмВо) [18, л. 67]. С помощью железнодорожного транспорта из региона в адрес интендантств соседних Иркутского и Приамурского военных округов только с 1916 по 1 марта 1917 г. было отправлено около 1 млн пудов хлеба [19, л. 3 об., 4 об.].

Кроме того, зернопродуктами из региона обеспечивали крупные предприятия Европейской России и Урала, выполнявшие военные заказы. Наиболее крупным заказчиком был Обуховский сталелитейный завод в Петрограде, которому «для нормального хода работ» по изготовлению шрапнелей, снарядов, орудий и орудийных установок в марте 1915 г. потребовалась крупная партия овса в 12 тыс. пудов для лошадей, «беспрерывно занятых перевозкой мелких металлов, материалов, всякого рода изделий и прочих тяжестей». Заказ получил хлеботорговец А.А. Воеводин, который должен был заготовить это зерно в Тобольской губернии с доставкой со станций Ишим, Омутинская, Тюмень Омской железной дороги [20, л. 8-8 об.].

С начала военных действий и до декабря 1915 г., по постановлению Временного распорядительного комитета по железнодорожным перевозкам, для продовольственных нужд Петрограда из Сибири ежедневно отправлялось по 20 вагонов мяса. С декабря 1915 г. по решению этого комитета ежедневная отправка сибирского мяса в столицу увеличилась на 12 вагонов [21].

Различные зерновые культуры и мясо-молочная продукция во все больших объемах доставлялись из региона железнодорожным транспортом в период с июля 1914 по февраль 1917 г. Только в Томской губернии, по данным чиновника Томского переселенческого района В.Я. Нагнибеды, зерновых культур для нужд армии Омской и Томской организациями по заготовке хлеба, было закуплено за 1914–1917 гг. 22 млн пудов [22, с. 18]. По сведениям уполномоченного в Сибири по отправке хлеба для армии Н.В. Дмитриева, за период с 1914 по начало 1917 г. его организацией было отправлено на запад из Западной Сибири более 42 млн пудов хлеба [20, л. 3-4, 7-7 об., 14 об.]. По подсчетам известного дореволюционного экономиста

Н.П. Огановского, из Сибири в 1915–1916 гг. было вывезено более 103 млн пудов хлебных грузов, из которых 5/6 приходилось на западносибирский регион [23, с. 99, 101]. Кроме того, железнодорожным транспортом для вооруженных сил из Западной Сибири было доставлено более 3 млн пудов сливочного масла [24, л. 35, 36 об.].

За этими цифрами стояла огромная по масштабам и сложности работа железнодорожного транспорта. С начала войны и вплоть до середины 1916 г. железные дороги страны увеличивали перевозки грузов, повысив физический объем перевозок по сравнению с предвоенным на 33,5 % [25, с. 208]. В Сибири, по сравнению с 1913 г., железнодорожные перевозки выросли к 1916 г. на еще большую величину – на 41 % [26, с. 24].

Тем не менее к 1916 г. все более заметной стала неспособность железнодорожного транспорта справляться с поставленными перед ним задачами по доставке на фронт необходимых армии грузов, прежде всего продовольствия. Плановые перевозки хлеба за первую половину 1916 г. были выполнены лишь на 48,1 % [25, с. 209].

Центральные власти считали «расстройство перевозок» главной причиной «испытываемых многими местностями Империи продовольственных затруднений» [27, л. 25]. Совет министров неоднократно вынужден был заниматься проблемой «недоотправления» важнейших народно-хозяйственных грузов и отмечать, что ее причиной является «неправильный оборот подвижного состава, постоянный отлив его в районы военных действий и недостаток свободных вагонов в местах отправления» [28, л. 95, 96].

Затруднения с железнодорожным транспортом и нарушенный внутренний обмен породили серьезные затруднения в снабжении вооруженных сил продовольствием. Перебои в поставках привели к тому, что запас продовольствия в действующей армии стал резко снижаться. Если в 1915 г. он составлял от 18- до 30-дневной потребности, то уже в 1916 г. он снизился до 12–16-дневной, а в 1917 г. – до 6–10-дневной [29, с. 154].

Для устранения отмеченных недостатков правительством были приняты решения по расширению инфраструктуры железнодорожного хозяйства. В результате предпринятых действий в течение 1916 – начале 1917 г. было сооружено более трех тысяч верст вторых путей, обращено внимание на устройство разъездов, развито 10 узловых станций. Эти меры до некоторой степени разрядили обстановку. В середине 1916 г. гражданское направление стало пропускать до 300 вагонов в сутки. Сибирское направление обеспечи-

вало вместо 708 вагонов 829. В целом по стране удалось увеличить число вагоно-пробегов на 1 500 вагонов в день [29, с. 121].

Однако принятых мер было явно недостаточно. Железнодорожный транспорт в годы войны работал на износ, и последствия этого напряжения сказались во втором полугодии 1916 г., когда он стал приходить в расстройство. Кроме того, крайне неблагоприятное воздействие на состояние подвижного состава оказал перевод промышленности на военные рельсы. Производство новых и ремонт действующих паровозов и вагонов отходили для властей на второй план по сравнению с выпуском оружия и боеприпасов. В результате железнодорожный транспорт ко второй половине 1916 г. приблизился к недееспособному состоянию. Число действующих паровозов в 1916 г. не превышало 16 тыс. В феврале – марте 1917 г. в стране оставалось всего 10 215 исправных паровозов из числа числившихся по штату 1916 г. 20 239. Мобилизационный план (№ 19) предусматривал потребность в 19 856 товарных и 4 000 пассажирских паровозах, а налицо на всех дорогах состояло 16 234 товарных и 3 823 пассажирских паровозов. Резко упало производство вагонов. Если в 1914 г. в России было выпущено 28 203 вагона, а в 1915 г. – 38 353, то в 1916 г. этот показатель упал до 8 705 вагонов. В 1914 г. на железных дорогах империи насчитывалось 539 549 вагонов, в 1915 г. – 575 611, в 1916 г. – 434 419 вагонов [30, с. 124–126].

В регионе в это время самая напряженная ситуация сложилась на Омской железной дороге. Здесь на 1 июля 1916 г. числилось по инвентарным книгам 744 паровоза и 17 508 вагонов. Фактически же эксплуатировалось 613 паровозов (82,3 %) и 1 409 вагонов (8,5 %) [30, с. 212].

Ярким примером кризиса и даже паралича в работе железнодорожного транспорта в этот период, на наш взгляд, может служить ситуация, возникшая с заготовленным в Западной Сибири, прежде всего для нужд армии, мясом. Местные газеты, а со ссылкой на них и центральные, сообщали зимой 1916–1917 г. о том, что на станциях Алтайской железной дороги между Семипалатинском и Бийском скопилось 4 млн пудов мяса. Чтобы вывезти такое количество, требовались 5 000 вагонов, но дорога была забита грузами. Для засолки этого мяса не хватало соли. Мясо было свалено под открытым небом [31].

Общественные силы региона в меру своих возможностей старались исправить эту кризисную ситуацию. Председатель Западносибирского общества сельского хозяйства профессор П.И. Лященко посылал телеграммы по поводу ненормального положения с запасами мяса на станциях Алтайской

железной дороги начальнику санитарно-эвакуационной части принцу Ольденбургскому, а также министрам – военному, земледелия и торговли. В результате была получена телеграмма от начальника Главного интендантского управления генерала Н.И. Богатко, который обещал, что большая часть заготовленного в районе Алтайской железной дороги мяса будет вывезена до «наступления теплого времени». Также была получена телеграмма от командующего войсками ОмВо о принятии экстренных мер к вывозу мяса [31].

На публикации прессы вынужден был публично отреагировать томский губернатор В.Н. Дудинский. Он не согласился с газетными утверждениями о количестве хранящегося мяса в объеме 4 млн пудов и указал, что между станциями Семипалатинск, Барнаул, Бийск и Новониколаевск «имелось к вывозу на весь зимний сезон около 1,5 млн пудов мяса». В.Н. Дудинский попытался успокоить общественность, заявив, что вывоз мяса, принадлежавшего Министерству земледелия, закончился 4 февраля [32].

Попытка решить проблему вывоза мяса официальными властями приводила к удивительным открытиям, которые свидетельствовали, по нашему мнению, о полной неразберихе в управленческих структурах России накануне Февральской революции. После того, как в дело вывоза мяса вмешалось военное начальство, на железных дорогах между Омском и Семипалатинском было обнаружено около тысячи пустых вагонов [33]. Как отмечал в это время корреспондент томской газеты «Сибирская жизнь», «мы переживаем поистине знаменательные дни всеобщей разрухи» [34].

Неспособность властей решить задачу нормального функционирования железнодорожного транспорта страны, привела к огромным проблемам в деле снабжения продовольствием промышленных центров России и ее вооруженных сил. Это стало одной из важнейших причин крушения самодержавия в феврале 1917 г. Такой точки зрения придерживался и последний министр внутренних дел Российской империи А.Д. Протопопов, считавший, что накануне революции железнодорожный транспорт находился «в полном расстройстве» [35, с. 157].

После Февральской революции заготовительная работа для армии в Западной Сибири продолжилась. Тем не менее положение с обеспечением продуктами питания войск постоянно ухудшалось. Хотя с территории региона для армии продолжали поступать довольно крупные партии продуктов [19, л. 14 об.] и весьма активно работала организация Уполномоченного в Сибири по отправке продовольственных грузов для армии Н.В. Дмитриева

в составе 140 человек, масштаб снабжения вооруженных сил и населения промышленных центров заметно уменьшился. Объем вывоза хлеба на запад из региона в 1917 г. уменьшился вдвое по сравнению с 1915 г. [36, с. 41].

Но даже такое количество продовольствия вывезти из Западной Сибири в этот период было крайне сложно. Развал железнодорожного транспорта к этому времени достиг критических масштабов. Наиболее ярко кризисная ситуация проявлялась в резком росте числа неисправных, как тогда называли, «больных» паровозов. Так, если в мае и 1917 г. в целом по России таких паровозов было 23,5 % от их общего количества [37, с. 248], то на Алтайской и Омской железных дорогах – 20 %, а на Томской – 27 %. При этом объем перевозки грузов по железным дорогам сократился в Сибири в 1917 г. на 20 % по отношению к 1916 г. [26, с. 24].

Кроме того, политическое противостояние властей из-за существовавшего в стране двоевластия привело к падению исполнительской дисциплины на всех управленческих уровнях. Трудовая дисциплина упала ниже критического уровня. Ее заменяли всячески пропагандируемые радикальными социалистами митинговщина и вседозволенность. Забастовки и стачки в регионе, зачастую с абсолютно невыполнимыми требованиями, стали обычным делом. Типичной в этом плане представлялась ситуация, которую в июле 1917 г. в телеграмме Особому совещанию по обороне представил заместитель председателя заводского совещания Уральско-го района А.В. Фадеев. По его данным, в то время как рабочие заводов Урала, выполнявшие военные заказы, испытывали острую нехватку продовольствия, склады в Акмолинской области и Тобольской губернии были настолько забиты зерном, что «даже прекратилась подвозка и сдача крестьянами хлеба». Проблему можно было решить, по мнению А.В. Фадеева, «немедленным назначением поездов», которые бы перевезли необходимое для голодающих рабочих Урала зерно, в изобилии имевшееся в западносибирских регионах [37, с. 295, 296]. Однако найти необходимое количество поездов для решения проблемы продовольственного снабжения властям так и не удалось.

После захвата власти большевиками сельские труженики региона и представлявшие их интересы кооперативные организации пытались что-то сделать для продовольственного снабжения разваливавшейся русской армии и голодавшего населения промышленных центров Европейской России. Об этом, на наш взгляд, наглядно свидетельствовали решения состоявшегося 25 ноября 1917 г. в Новониколаевске Общесибирского ко-

оперативного съезда с участием представителей 47 организаций, объединявших в своих рядах свыше пяти тысяч кооперативов Сибири, Урала и Дальнего Востока. Участники съезда, отметив, что на Сибирь возложена «совершенно исключительная задача... в деле снабжения и продовольствия фронта и северной России», решили принять «исключительные меры» в этой области. В частности, предлагалось создать постоянную службу «по окарауливанию товаров», установить тщательный контроль за грузами, перевозившимися по железной дороге, ввести военное положение на железнодорожном транспорте [38, с. 20].

Впрочем, кризис транспорта в этот период достиг такой стадии, что начиная с середины декабря 1917 г. Омская железная дорога не перевозила продовольственных грузов в западном направлении. Ее администрация объясняла возникшую ситуацию, когда в ожидании отправки на железной дороге стояли более тысячи вагонов с продовольствием, отказом «следующих дорог» их принять [39, с. 64].

Таким образом, железнодорожный транспорт был главным средством доставки продовольствия из Западной Сибири для вооруженных сил страны и населения промышленных центров России в годы Первой мировой войны. Деятельность железнодорожного транспорта Западной Сибири по доставке продовольствия военным и гражданскому населению, на наш взгляд, можно разделить на три этапа.

Первый этап охватывает период с июля 1914 г. до первой половины 1916 г. В это время в регионе, по сравнению с довоенным периодом, железнодорожные перевозки выросли более чем на 40 %, протяженность железных дорог увеличилась почти на тысячу верст.

Второй этап длился со второй половины 1916 г. по февраль 1917 г. Это было время серьезного кризиса железнодорожного транспорта, как в масштабе всей страны, так и региона. Следствием милитаризации экономики страны стало резкое сокращение производства паровозов и вагонов, неспособность организовать их своевременный ремонт. В результате из-за возросшей нехватки паровозов и вагонов возможности доставки продовольствия из региона заметно сократились.

Третий этап охватывает март – декабрь 1917 г. В эти послереволюционные месяцы кризис на железнодорожном транспорте в регионе приобрел системный характер. Он усугублялся ожесточенной политической борьбой, нарастанием хаоса и анархии, отсутствием трудовой дисциплины. К концу этого периода вывоз из региона существенных объемов продовольствия для армии практически прекратился. В это время в условиях захвата

власти большевиками в регионе сохранялась патриотическая инерция оказания помощи фронту продовольствием. Она исходила от крестьянства и представлявших его интересы кооперативов, которые своими силами пытались наладить вывоз продовольствия из региона железнодорожным транспортом. Но все их усилия были напрасны. Заключение большевистским правительством сна-

чала перемирия, а затем подписание сепаратного мирного договора со странами Четверного союза, демобилизация армии поставили точку в деятельности по заготовке в регионе продовольствия и вывозе его с помощью железнодорожного транспорта для удовлетворения продовольственных потребностей вооруженных сил и населения крупных промышленных центров Европейской России.

### Библиографический список

1. Винокуров М. А., Суходолов А. П. Экономика Сибири. 1900–1928. Новосибирск: Наука СО, 1996. 320 с.
2. Меньшиков В. Н. Экономическое и социокультурное развитие Тобольской губернии в период Первой мировой войны (1914–1917 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2001. 23 с.
3. Горелов Ю. П. Сибиряки на защите Отечества в войнах начала XX века. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2003. 385 с.
4. Вечер Е. В. Влияние Транссибирской железнодорожной магистрали на развитие Томской губернии в конце XIX – начале XX вв.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Кемерово, 2004. 20 с.
5. Ижендеев А. Ю. Организация регионального управления транспортом России (на материалах Сибирской железной дороги и Томского округа путей сообщения в конце XIX – начале XX вв.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Томск, 2011. 23 с.
6. Краткий обзор эксплуатации Сибирской железной дороги за 1914 год (Последний год эксплуатации Сибирской железной дороги). Томск: Типо-литография Томской железной дороги, 1915. 91 с.
7. Сибирь в составе Российской империи. М.: Новое литературное обозрение, 2007. 368 с.
8. Обзор Томской губернии за 1914 год. В сельскохозяйственном отношении. Томск: Изд. Губ. Пересел. комит., 1915. 272 с.
9. Обзор Акмолинской области за 1915 год. Омск: Изд-во обл. стат. комит., 1917. 78 с.
10. Урожай хлебов и трав в Тобольской губернии в 1914 году. Тобольск: Изд-во статист. Отд. Тоб. Переселенч. района, 1914. 32 с.
11. Сибирская жизнь. 1914. 8 авг.
12. Жизнь Алтая. 1915. 23 окт.
13. Правительственный вестник. 1916. 28 сен.
14. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. 4. Оп. 1. Д. 524.
15. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 456. Оп. 1. Д. 294.
16. Сибирская жизнь. 1917. 15 фев.
17. ГААК. Ф. 174. Оп. 1. Д. 90.
18. Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. 412. Оп. 1. Д. 10.
19. Бюджетное учреждение Омской области «Исторический архив Омской области» (БУ ИСА). Ф. 81. Оп. 1. Д. 86.
20. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф. 499. Оп. 3. Д. 1362.
21. Сибирская жизнь. 1915. 29 дек.
22. Томская губерния. Статистический очерк. Томск, 1917.
23. Огановский Н. П. Народное хозяйство Сибири. Омск: Изд-во Сиб. отд. Всерос. центр. Союза потребит. о-в, 1921. 175 с.
24. БУ ИСА. Ф. 81. Оп. 1. Д. 44.
25. Дякин В. С. Русская буржуазия и царизм в годы Первой мировой войны (1914–1917). Л.: Наука, 1967. 372 с.
26. Зольников Д. М. Рабочие Сибири в годы Первой мировой войны и Февральской революции. Новосибирск: Наука СО, 1982. 206 с.
27. РГИА. Ф. 457. Оп. 1. Д. 12.
28. РГИА. Ф. 1276. Оп. 20. Д. 103.
29. Бескровный Л. Г. Армия и флот России в начале XX в. Очерки военно-экономического потенциала. М.: Наука, 1986. 237 с.
30. Свешников Н. А. Экономика Сибири в период империализма. М.: Тип. ВЗФЭИ, 1975. 239 с.
31. Сибирская жизнь. 1917. 5 фев.
32. Сибирская жизнь. 1917. 16 фев.
33. Сибирская жизнь. 1917. 24 фев.
34. Сибирская жизнь. 1917. 17 фев.
35. Жилин А. П. К вопросу о морально-политическом состоянии русской армии в 1917 г. // Первая мировая война: дискуссионные проблемы истории. М.: Наука, 1994. С. 153–165.
36. Сафронов В. П. Октябрь в Сибири. Красноярск: Кн. Изд-во, 1962. 723 с.
37. Экономическое положение России накануне Великой Октябрьской социалистической революции. Документы и материалы. Март – октябрь 1917 г. М.; Л.: АН СССР, 1957. Ч. Вторая. 656 с.
38. Алтайский крестьянин. 1917. 9 дек. (№ 47).
39. Из истории Советского Омска (1917 – июнь 1941 гг.): сборник документов и материалов. Омск: Зап.-Сиб. кн. изд-во. Ом. отдел, 1975. 336 с.

УДК 94(571.150)''1941-1945'':338.43  
DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-77-82

С.А. Жевалов

*Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия*

## ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫЙ ВКЛАД АЛТАЙСКОГО КРАЯ В ВЕЛИКУЮ ПОБЕДУ (ПО МАТЕРИАЛАМ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АРХИВА ЭКОНОМИКИ)

Целью статьи является изучение заготовок агропромышленного комплекса Алтайского края во время Великой Отечественной войны. Для достижения цели исследования нужно решить следующие вопросы: во-первых, выявить количество зерновых, поставленных колхозами и совхозами Алтайского края; во-вторых, определить, сколько продуктов полеводства сдано краем Союзу ССР; в-третьих, выяснить поступления животноводческого агропромышленного сектора Алтайского края. В результате проведенного исследования подсчитано суммарное количество сельхозпродуктов края, поставленных государству во время войны.

*Ключевые слова:* Советский Союз, Великая Отечественная война 1941–1945 гг., Алтайский край, колхозно-совхозная деревня, заготовки сельскохозяйственной продукции.

S.A. Zhevalov

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia*

## FOOD CONTRIBUTION OF THE ALTAI KRAI TO THE GREAT VICTORY (BASED ON THE MATERIALS OF THE RUSSIAN STATE ARCHIVE OF ECONOMICS)

The purpose of the article is to study the procurement of agro-industrial complex of Altai Krai during the Great Patriotic War. To achieve the goal of the study, it is necessary to consider the following questions: first, to identify the amount of grain supplied by the collective farms and state farms of Altai Krai; second, to determine how many field products were handed over by the region to the USSR; third, to find out the supply of the livestock agro-industrial sector of Altai Krai. As a result of the study, the total number of agricultural products of the region delivered to the state during the war was calculated.

*Key words:* Soviet Union, Great Patriotic War of 1941–1945, Altai Krai, Soviet collective farm and state farm village, harvesting of agricultural products.

Анализ советского опыта заготовок агропромышленного комплекса во время Великой Отечественной войны обладает обширным научным и практическим значением. В рассматриваемый период в Союзе ССР были определены и реализованы в практической деятельности наиболее адекватные пути и методы мобилизации внутренних источников государства.

Историография названной проблемы взяла начало уже в годы войны. После окончания войны, в 1947 году, была напечатана книга Н.А. Вознесенского «Военная экономика СССР в период Отечественной войны» [1]. В 1960–1965 гг. опубликована шеститомная «История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945» [2]. В 1963 году увидела свет книга Ю.В. Арутюняна «Советское крестьянство в годы Великой Отечественной войны» [3]. «Советская экономика в период Великой Отечественной войны, 1941–1945 гг.» [4] издана в 1970 году. В пятитомнике «История крестьянства СССР.

История Советского крестьянства» [5] вопросы продовольственного снабжения в военное время анализируются и рассматриваются в третьем томе. Монография Я.Е. Чадаева «Экономика СССР в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.» [6] стала весомым источником по этой теме. Работа Н.И. Рыжкова «Великая Отечественная: битва экономик и оружие Победы» [7], вышла из печати в 2011 году. К 70-летию Великой Победы выполнен труд «Великая Отечественная война 1941–1945 годов» [8]. В 2018 году вышли в свет второй и третий тома коллективной работы «Страна в огне. Коренной перелом. 1942–1943» [9] и «Страна в огне. Освобождение. 1944–1945» [10]. В 2019 году по результатам конференции с участием историков разных стран, состоявшейся в Дюссельдорфском университете, подготовлен и опубликован сборник «Советский тыл 1941–1945: повседневная жизнь в годы войны» [11]. В 2020 году на основе материалов международной научной конференции, организованной Россий-

ским военно-историческим обществом и Музеем Победы на Поклонной горе 3 сентября 2020 года, составлен и издан сборник «75 лет Победы: Советский Союз и завершение Второй мировой войны на Дальнем Востоке» [12].

Анализ научной деятельности предшественников позволяет выделить вопросы, которые необходимо более детально изучить. Рассекреченные архивные материалы дают возможность уточнить изученные вопросы, расширить и углубить ранее исследованные темы, а также неизученные проблемы.

В статье использованы историко-сравнительный и статистический методы исследования. Метод историко-сравнительного анализа позволил

выделить общее и особенное в содержании заготовок продуктов аграрного сектора Советского Союза. В свою очередь статистический метод предоставил возможность обработать количественные величины, имеющиеся в различных сводках, отчетах, справках, переписке и других документальных источниках и материалах.

Обращаясь к развитию сельскохозяйственного производства Алтайского края, учитывая его специфику, на основании материалов из фондов Российского государственного архива экономики продемонстрируем в таблице 1 поступления зерновых и бобовых в распределении по культурам, полученные государством от края.

Таблица 1

## Поставки Алтайского края в 1940–1945 гг. (в тоннах)

Зерновые культуры	1940 г.	1941 г.	1942 г.	1943 г.	1944 г.	1945 г.
Пшеница	537 409	672 208	327 134	132 432	227 318	156 841
Рожь	67 091	130 130	164 987	131 889	77 695	42 780
Овес	186 608	215 587	96 424	74 558	151 152	69 789
Ячмень	8 203	9 710	5 406	3 433	4 154	1 815
Просо	14 386	43 874	62 962	56 898	71 244	14 671
Гречиха	209	1 465	977	2 129	3 715	2 680
Кукуруза	–	–	–	37	373	271
Горох	382	1 160	474	531	406	219
Фасоль	2	1	1	39	40	10
Полба	3	–	–	–	6	–
Не расшифровано	137	4 095	45	20 363	31 235	211
Итого	814 430	1 078 230	658 410	422 309	567 338	289 287

Источники: [13–22].

По цифрам (табл. 1) вычисляем, что в 1941–1945 гг. от колхозов, колхозников, единоличников и совхозов Алтайского края поступления зерна стране составили более 3 млн тонн. Заготовки пшеницы были свыше 1,5 млн тонн или 50 % от общей хлебосдачи, а ржи – почти 548 тыс. тонн или 18 %. Значит, сельскохозяйственные труженники края поставили стране свыше 2 млн тонн пшеницы и ржи или более 68 % от суммарного поступления зерновых культур.

Алтайский край поставил государству в период войны 607,5 тыс. тонн овса или 20 % от общего количества зерна. Работники агропромышленного комплекса края сдали стране почти 250 тыс. тонн проса или 8 % от суммарного поступления зерновых культур.

Следовательно, основными зерновыми культурами, поступившими от Алтайского края в годы войны, были пшеница, рожь, овес и просо.

По материалам РГАЭ очевидно, что в 1941 году общие поступления зерновых составили почти 1,1 млн тонн. Этого хлеба было на 1/3 больше, чем страна получила от края в 1940 году. Заготовки пшеницы были на 25 %, а ржи – почти в 2 раза больше, чем в 1940 году.

Хлебопоставки Алтайского края после 1941 года стали уменьшаться. В 1942 году они снизились на 19 % (в сравнении с заготовками 1940 года). Пшеницы заготовлено почти на 40 % меньше, зато ржи – в 2,5 раза больше в сравнении с 1940 годом.

В 1943 году поступления зерна были наименьшими за период войны и составили около половины заготовок 1940 года. Поставки пшеницы сократились до 1/4 от 1940 года, а ржи трудящиеся сельскохозяйственного производства края поставили в 2 раза больше против 1940 года.

В 1944 году наблюдался рост поступлений зерновых, они увеличились в 1,3 раза против

1943 года, но составили только 70 % относительно последнего предвоенного года. Пшеницы страна получила в 1,7 раза больше, чем в 1943 году, но всего 42 % в сравнении с 1940 годом.

В 1945 году поставки зерна Алтайского края сократились вдвое относительно предыдущего года. Но это были уже послевоенные поставки,

потому что поступления зерна урожая 1945 года начались 1 июля указанного года.

На основе данных из материалов РГАЭ нами составлена таблица 2, в которой показана динамика заготовок зерна Алтайского края во время Великой Отечественной войны по источникам и видам поступлений.

Таблица 2

## Заготовки зерна Алтайского края в 1940–1945 гг. по источникам и видам поступлений (в тыс. пудов)

Наименование источников поступления	1940 г.	1941 г.	1942 г.	1943 г.	1944 г.	1945 г.
Обязательная поставка	20 213	22 833	15 558	10 673	11 452	4 865
Натуроплата МТС	21 811	25 609	17 571	7 267	9 265	3 806
Возврат ссуд колхозами	1 217	8 522	617	1 553	6 351	5 217
Хлебный фонд Красной Армии и фонд обороны	–	222	1 992	1 613	1 019	293
Хлебосдача совхозов	5 381	7 351	4 380	3 184	4 188	1 942
Возврат ссуд совхозов	38	453	23	36	146	210
Гарнцевый сбор	–	–	–	105	308	244
Всего	48 660	64 990	40 141	24 431	32 729	16 577
Закупка	914	661	55	147	11	–
В счет других с/х продуктов	147	175	–	–	–	–
Натуроплата и натуродержание	–	–	–	1 204	1 896	1 084
Итого	49 721	65 826	40 196	25 782	34 636	17 661

Источники: [23–33].

Показатели (табл. 2) позволяют подсчитать, что из урожаев 1941–1945 гг. колхозы и совхозы Алтайского края поставили государству свыше 179 млн пудов хлеба. Из них 157 млн пудов заготовили колхозы (88 %) и 22 млн пудов (12 %) – совхозы.

По закупке страна получила еще 874 тыс. пудов. Также 175 тыс. пудов зерна поступило в счет других сельскохозяйственных культур и 4,2 млн пудов – из иных источников поступлений.

Таким образом, общая хлебосдача Алтайского края во время Великой Отечественной войны года достигла 184 млн пудов, в том числе в хлебный фонд Красной Армии и фонд обороны было сдано более 5 млн пудов зерновых.

Величины (табл. 2) демонстрируют, что в 1940–1942 гг. натуроплата МТС (хлебосдача за выполненные машинно-тракторные работы) Алтайского края достигала 39–45 % от суммарных хлебозаготовок. Из-за мобилизации тракторов и автомашин в Красную Армию в 1943–1944 гг. доля натуроплаты снизилась до 28–30 %. В 1945 году удельный вес натуроплаты МТС продолжал уменьшаться,

сократившись до 23 %. Это указывает на то, что в течение войны машинно-тракторный парк Алтайского края постоянно понижался.

Проведем анализ цифр из (табл. 3), в которой собраны поступления полеводческой сельскохозяйственной продукции Алтайского края во время Великой Отечественной войны.

По величинам (табл. 3) подсчитываем, что в период с 1941 по 1945 гг. работники сел и деревень Алтайского края сдали государству почти 202 тыс. тонн картофеля. Этого сельскохозяйственного продукта в 1942–1944 гг. поступало больше, чем в 1940 году, а среднегодовые поступления этой культуры были 40 315 тонн или на 5 % больше, чем в 1940 году.

Сельскохозяйственные работники края заготовили стране в период войны 417 тыс. тонн сахарной свеклы. Трудящиеся агропромышленного комплекса края поставили стране более 34 тыс. тонн овощей, в том числе 15 тыс. тонн капусты, 2,2 тыс. тонн репчатого лука, около 5 тыс. тонн огурцов, 264 тонны помидоров, 2,1 тыс. тонн моркови и 1,4 тыс. тонн столовой свеклы.

Таблица 3

## Поступление продуктов полеводства Алтайского края в 1940–1945 гг. (в тоннах)

Сельхозкультуры	1940 г.	1941 г.	1942 г.	1943 г.	1944 г.	1945 г.
Картофель	38 314	37 272	49 748	39 601	39 741	35 212
Сахарная свекла	175 300	180 590	91 530	38 610	64 030	42 120
Овощи, всего	3 495	7 250	9 247	6 695	5 391	5 636
Капуста	1 424	3 160	3 981	2 964	2 954	1 924
Лук репчатый	798	610	512	456	341	288
Огурцы	736	2 350	1 013	667	589	255
Помидоры	84	200	–	–	–	64
Морковь	200	410	399	453	553	295
Свекла столовая	253	520	193	218	222	268
Подсолнечник	8 969	12 746	9 163	2 285	2 252	930
Рыжик	15	71	309	535	513	174
Лен-кудряш	191	138	26	16	12	8
Мак	2	13	3	3	–	0,1

Источники: [34–72].

Сельскохозяйственные труженики Алтайского края поставили государству в течение 1941–1945 гг. более 27 тыс. тонн подсолнечника, 1,6 тыс. тонн рыжика, 200 тонн льна-кудряша и 19 тонн мака.

По цифрам из архивных источников впишем поставки животноводческих продуктов Алтайского края за период Великой Отечественной войны в таблицу 4. Рассмотрим показатели (табл. 4).

Таблица 4

## Заготовки животноводческих продуктов Алтайского края в 1940–1945 гг. (в тоннах)

Продукты животноводства	1940 г.	1941 г.	1942 г.	1943 г.	1944 г.	1945 г.
Мясо	86 329	43 986	62 817	62 886	47 342	44 025
Молоко	313 903	261 365	234 133	132 464	129 193	124 996
Брынза-сыр (центнеры)	–	4 765	7 284	3 911	3 432	2 251
Яйца (тыс. шт.)	55 725	20 807	30 787	14 319	14 121	13 251

Источники: [73–104].

В 1941–1945 гг. колхозы, колхозники, единоличники и совхозы Алтайского края поставили стране свыше 261 тыс. тонн мяса в живом весе и более 882 тыс. тонн молока. Союз ССР в период войны получил более 93,3 млн шт. яиц и 21 643 центнера брынзы-сыра.

Рассмотрев сдачу продуктов агропромышленного производства Алтайского края, представим следующие выводы. В период Великой Отечественной войны работники сельскохозяйственного производства Алтайского края сумели сдать Советскому государству более 3 млн тонн зерна, в том числе свыше 1,5 млн тонн пшеницы и почти 550 тыс. тонн ржи. Среднегодовые поступления ржи, проса, гречихи, гороха и фасоли были в 1941–1945 гг. больше, чем в 1940 году. В среднем за год во время войны поставки пшеницы соста-

вили 56 %, а ржи – 163 % относительно заготовок этих зерновых культур в 1940 году. Труженики полеводства края поставили картофеля в 1942–1944 гг. больше, чем в 1940 году. Среднегодовые поступления этой культуры за время войны были на 5 % выше, чем в 1940 году. В годы войны трудящиеся сел и деревень Алтайского края заготавливали стране в среднем за год больше капусты и огурцов, моркови и столовой свеклы, а также овощей в целом, чем в 1940 году. Животноводы Алтайского края сдали Советскому государству свыше 261 тыс. тонн скота в живом зачетном весе и более 882 тыс. тонн молока.

Таким образом, крестьяне и работники совхозов Алтайского края сумели в сложнейшие годы Великой Отечественной войны увеличить поставки воюющему Советскому государству важ-



нейших сельскохозяйственных продовольственных продуктов: ржи, проса, гречихи, гороха и фасоли, картофеля, капусты, огурцов, моркови и столовой свеклы, а также овощей в целом. В этом и состоит трудовой подвиг сельскохозяйственных тружеников Алтайского края.

### Библиографический список

1. Вознесенский Н. А. Военная экономика СССР в период Отечественной войны. М.: Государственное издательство политической литературы, 1947. 192 с.
2. История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945: в 6 т. М.: Военное издательство Министерства обороны СССР, 1960–1965.
3. Арутюнян Ю. В. Советское крестьянство в годы Великой Отечественной войны. М.: Издательство АН СССР, 1963. 460 с.
4. Советская экономика в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. / ред. И. А. Гладков. М.: Наука, 1970. 504 с.
5. История крестьянства СССР. История советского крестьянства: в 5 т. М.: Наука, 1986–1988.
6. Чадаев Я. Е. Экономика СССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). 2-е изд., перераб. и доп. М.: Мысль, 1985. 494 с.
7. Рыжков Н. И. Великая Отечественная: битва экономик и оружие Победы. М.: Экономическая газета, 2011. 448 с.
8. Великая Отечественная война 1941–1945 годов: в 12 т. М.: Кучково поле, 2014.
9. Страна в огне: в 3 т. Т. 2. Коренной перелом. 1942–1943: в 2 кн. / отв. ред. А. М. Литвин, Ю. А. Никифоров. М.: Абрис, 2018.
10. Страна в огне: в 3 т. Т. 3. Освобождение. 1944–1945: в 2 кн. / отв. ред. А. М. Литвин, М. Ю. Мягков. М.: Абрис, 2018. 717 с.
11. Советский тыл 1941–1945: повседневная жизнь в годы войны / отв. сост. Беате Физелер и Роджер Д. Марквик. М.: Политическая энциклопедия, 2019. 383 с.
12. 75 лет Победы: Советский Союз и завершение Второй мировой войны на Дальнем Востоке. СПб.: Нестор-История, 2020. 696 с.
13. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 8040. Народный комиссариат заготовок СССР. Оп. 3. Д. 603. Л. 128–130, 133–135.
14. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 610. Л. 78.
15. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 619. Л. 1–3.
16. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 865. Л. 5–6, 66.
17. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 865 а. Л. 11, 22.
18. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 980. Л. 1–2.
19. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 982. Л. 3–4.
20. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1108. Л. 21, 25–28.
21. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1307. Л. 140–145.
22. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1308. Л. 1–3.
23. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 749. Л. 10–12.
24. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 865. Л. 40, 51–52, 67–68.
25. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 865 а. Л. 5–6.
26. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 979. Л. 23, 31.
27. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 982. Л. 5.
28. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 987. Л. 98–99.
29. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 988. Л. 35–36, 68, 256–257.
30. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 989. Л. 159.
31. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1108. Л. 21, 30–34, 58–59.
32. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1126. Л. 68–70, 155–156, 237–238.
33. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1307. Л. 70–71, 111–112, 118–133.
34. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 296. Л. 1–18.
35. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 479. Л. 40.
36. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 636. Л. 1–15.
37. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 639. Л. 1, 13–14.
38. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 645. Л. 5–9, 16–17.
39. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 647. Л. 2.
40. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 768. Л. 1, 16, 19, 21–23.
41. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 772. Л. 25.
42. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 773. Л. 1.
43. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 775. Л. 8.
44. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 776. Л. 1–3, 60.
45. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 777. Л. 5–6.

46. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 781. Л. 1.
47. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 879. Л. 1-4, 20-29.
48. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 881. Л. 4, 10-11, 21.
49. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 882. Л. 1-2, 25, 35-36.
50. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 883. Л. 25.
51. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 885. Л. 2-3.
52. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 995. Л. 5, 7-9, 13-15.
53. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 996. Л. 1-2.
54. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 998. Л. 25-26.
55. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1000. Л. 1-2, 5-6, 9-10.
56. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1004. Л. 3.
57. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1009. Л. 3.
58. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1123. Л. 2-5, 29.
59. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1124. Л. 1-3.
60. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1128. Л. 16.
61. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1131а. Л. 17-19.
62. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1136. Л. 1-4.
63. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1141. Л. 1-2.
64. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1313. Л. 1-8, 28-29.
65. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1318. Л. 8.
66. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1319. Л. 1-4.
67. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1320. Л. 16.
68. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1321. Л. 1-2.
69. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1324. Л. 1-2.
70. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1443. Л. 3-4.
71. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1534. Л. 4, 5, 10-12.
72. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1892. Л. 1.
73. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 65. Л. 198-201.
74. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 65а. Л. 200-201.
75. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 683. Л. 52-58, 68.
76. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 814. Л. 1, 10.
77. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 803. Л. 12-14, 18-19, 22-28, 30, 33-34, 40-42, 51-59, 83.
78. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 816. Л. 3-4.
79. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 820. Л. 1-2.
80. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 821. Л. 1-2, 8.
81. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 929. Л. 31-33.
82. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 931. Л. 4-10.
83. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 935. Л. 1-2, 57-58.
84. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 937. Л. 32.
85. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 938. Л. 1-2.
86. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 939. Л. 30-31.
87. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1022. Л. 65-66.
88. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1022а. Л. 38, 69-70.
89. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1032. Л. 71-72, 77-79.
90. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1068. Л. 1-2, 63.
91. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1069. Л. 1-2.
92. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1070. Л. 1-2.
93. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1081. Л. 1-2, 37-39.
94. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1082. Л. 49, 60-62.
95. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1151. Л. 23-24.
96. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1151а. Л. 25-26, 59-62, 65-66.
97. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1242. Л. 1-2, 94.
98. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1244. Л. 31-32.
99. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1341. Л. 48-51, 54-55.
100. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1384. Л. 1-2, 21-22.
101. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1441. Л. 1-10.
102. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1442. Л. 1-2.
103. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1447. Л. 15.
104. РГАЭ. Ф. 8040. Оп. 3. Д. 1448. Л. 3-4, 98-99.

УДК 94(470.43)''1946-1991'':314  
DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-83-88

О.Ю. Игошина

*Медицинский университет «РЕАВИЗ», г. Самара, Россия*

## БЕЗВОЗВРАТНЫЕ ЛЮДСКИЕ ПОТЕРИ КУЙБЫШЕВСКОЙ (САМАРСКОЙ) ОБЛАСТИ В ПЕРИОД ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ (1946–1991 гг.): СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Статья посвящена безвозвратным людским потерям Куйбышевской (ныне – Самарской) области в локальных конфликтах второй половины XX века. Используя междисциплинарные методы исследования, автор провел социально-демографический анализ «Книги памяти жителей Самарской области, погибших в военных локальных конфликтах», который позволил выявить следующие характеристики воина-интернационалиста: возраст, место рождения, причина гибели, срок службы, образование, профессия, воинское звание, род войск, награды, увлечения. Проведенное исследование является попыткой осмысления потерь военнослужащих, понесенных регионом в период холодной войны и создания коллективного портрета воина-интернационалиста.

*Ключевые слова:* Афганистан, интернационалист, холодная война, локальный конфликт, Куйбышевская (Самарская) область, людские потери.

O.Y. Igoshina

*Medical university "REAVIZ", Samara, Russia*

## IRRETRIEVABLE HUMAN LOSSES OF KUIBYSHEV (SAMARA) REGION DURING THE "COLD WAR" (1946–1991): SOCIO-DEMOGRAPHIC ANALYSIS

The article studies the irretrievable human losses of Kuibyshev (now Samara) region in local conflicts of the second half of the twentieth century. Using interdisciplinary research methods, the author conducted a socio-demographic analysis of the "Book of Memory of Samara region residents who perished in local military conflicts", which revealed the following characteristics of an international soldier: age, place of birth, cause of death, service life, education, profession, military rank, type of service, awards, and hobbies. The study is an attempt to understand the losses of military personnel suffered by the region during the "cold war" and to create a collective portrait of an internationalist warrior.

*Key words:* Afghanistan, internationalist, "the cold War", local conflict, Kuibyshev (Samara) region, human losses.

Войны сопровождали человечество на протяжении всей его истории. Продолжаются они и сегодня, несмотря на признание человеческой жизни высшей ценностью, а гуманизм – основным принципом любой политической деятельности. Катастрофические последствия вооруженных конфликтов неопределимы и порой в буквальном смысле: людские жертвы в мировых войнах XX века до сих пор подсчитаны лишь приблизительно. Актуальность данной проблемы не подвержена времени. Наша задача – помнить об этом и непрестанно активизировать внимание общественности, ученых и политиков в данном направлении.

После окончания Второй мировой войны очаги вооруженных конфликтов, теперь уже «локальных», вновь запылали по всему земному шару. За период холодной войны Советский Союз принял прямое или опосредованное участие в

немалом количестве региональных вооруженных конфликтов. Особое место в исторической науке занимает изучение участия ограниченного контингента советских войск в войне в Афганистане (1979–1989 гг.). Его масштаб, продолжительность и последствия обусловили необходимость осмысления и подведения итогов. Первые десятилетия XXI века открыли современный этап изучения конфликта и ознаменовались защитой диссертационных [1, 2] и изданием монографических исследований [3], многочисленных статей в журналах [4–7] и сборниках научных конференций [8], базирующихся на серьезной документальной основе.

Важным достижением стало подведение итогов работы сотрудников Генерального штаба и Военно-мемориального центра Вооруженных Сил Российской Федерации по подсчету людских

потерь России и СССР в войнах XX века, в том числе в период с 1946 по 1991 годы [9, с. 551–569].

Историографический обзор, проведенный нами в ходе исследования, показал стойкий интерес научного сообщества в различных регионах России [10–15] и на постсоветском пространстве [16, 17] к участию военнослужащих в локальных конфликтах рассматриваемого периода. Также отмечается тревога исследователей за современное состояние геополитической ситуации в связи с активизацией очагов локальных войн и конфликтов в XXI веке [18, 19]. Так, «с 2011 года наметилась тенденция роста числа боевых потерь. По оценкам Всемирной организации здравоохранения, в 2015 году в вооруженных конфликтах погибли 152 тысячи человек. Общее число боевых потерь... после Второй мировой войны, превысило 10,5 миллиона человек» [20, с. 186]. Эти цифры поражают и подтверждают актуальность всестороннего изучения людских потерь в вооруженных конфликтах.

В Самарской области, как и в других регионах, были изданы мартирологи памяти павших в необъявленных войнах [21–24]. Ранее мы обращались к возможностям «Книги Памяти жителей

Самарской области, погибших в военных локальных конфликтах» (далее – Книга Памяти) [25], но в данной статье мы вспомним не только «афганцев», но и участников других интернациональных конфликтов, порой незаслуженно забытых.

Цель исследования – социально-демографический анализ безвозвратных людских потерь Самарской области в 1946–1991 годах на основе Книги Памяти и попытка составления коллективного портрета воина-интернационалиста при помощи количественного и просопографического методов исследования.

Двухтомник выбрал в себя информацию о 261 человеке – уроженцах и жителях Куйбышевской (Самарской) области, погибших при оказании военной помощи дружественным СССР государствам в период с 1946 по 1991 годы, что составило 1,5 % от общих потерь в указанных конфликтах (см. табл. 1). Безусловное лидерство по продолжительности и числу потерь принадлежит войне в Афганистане, которая унесла 15 051 жизнью советских солдат, среди которых было 249 куйбышевцев. Доля участия и количество жертв в других конфликтах гораздо ниже, но и среди них есть наши земляки.

Таблица 1

#### Потери советских военнослужащих в локальных конфликтах (1946–1991 гг.)

Название конфликта	Потери СССР	Потери Куйбышевской области
Гражданская война в Китае (1946–1950 гг.)	936	1
Война в Корее (1950–1953 гг.)	315	2
Карибский кризис (1962–1964 гг.)	69	1
Сомалийско-эфиопская война (1977–1979 гг.)	33	2
Венгерский кризис (1956 гг.)	720	4
Чехословацкий кризис (1968 гг.)	98	2
Война в Афганистане (1979–1989 гг.)	15 051	249
Всего	17 222	261

К сожалению, биографические сведения о погибших в Китае, Корее, Венгрии, Чехословакии очень скудны. Им посвящен лишь краткий список с указанием имени, фамилии, отчества и воинского звания. Число их невелико, поэтому мы приведем их список целиком [24, с. 5].

#### Китай

Савельев Николай Сергеевич, лейтенант.

#### Корея

Коновалов Николай Степанович, старшина, стрелок-радист, похоронен в Порт-Артуре.  
Торохов Валентин Иванович, сержант, командир орудия, похоронен в Порт-Артуре.

#### Венгрия

Гудков Виктор Кузьмич, рядовой, плотник.  
Игошкин Александр Яковлевич, рядовой, пулеметчик.  
Костылев Андрей Иванович, рядовой, радиотелеграфист.  
Порваткин Семен Григорьевич, рядовой, автоматчик.

#### Чехословакия

Одуденко Николай Иванович, рядовой, стрелок-гранатометчик.  
Тугушев Борис Ахметович, рядовой, стрелок.

#### Куба

Титов Алексей Константинович, сержант.

О войнах-афганцах в Книге Памяти содержится более подробная информация. Кроме биографических данных (дата рождения и гибели, место рождения и призыва, сведения о наградах), содержатся очерки о детстве, юности, увлечениях, необычных поступках и, конечно же, о короткой жизни на войне. Анализ и систематизацию данных массового источника значительно облегчают возможности СУБД Microsoft Access.

К демографическим характеристикам мы относим возраст, место рождения, причина гибели, срок службы. Воин-интернационалист – один из самых молодых представителей военнослужащих XX века. Средний возраст рядового – 20 лет, офицера – 27 лет.

Большинство интернационалистов – горожане (53,2 %). Многие из них были призваны из крупных городов области: Куйбышева – 63 человека, из Тольятти и Сызрани по 25 военнослужащих. Значительно число тех, кто недавно покинул родное село и отправился на учебу или работу в город и был призван городским военкоматом.

Основная причина гибели – «погиб в бою» – значит у 196 военнослужащих (75 %). Число умерших от ран сравнительно невелико (11 %). Условия войны в горах (Афганистан) оставляли жизни мало шансов. Служба в вертолетной авиации, воздушно-десантных, саперных войсках часто приводила к мгновенной гибели. 12 военнослужащих умерли от болезни (инфекции, отравления, неврологические заболевания). 3 солдата пропали без вести в Афганистане. В октябре 1984 г. пропал с поста рядовой В.В. Игонин. Обвинение в дезертирстве не нашло подтверждений. Поисковики нашли его следы в иранской тюрьме, но проверить данные не удалось и еще долгие десятилетия его ждали родные. Тяжелая судьба военнопленных, погибших в афганском плену, достигла 3 военнослужащих.

Средний срок службы павшего воина-интернационалиста в «горячей точке» – 9-10 месяцев, минимальный – 1-2 недели. Командир вертолета МИ-24 капитан Вячеслав Михайлович Талдыкин (23.04.1954 – 3.07.1984) в ходе нескольких командировок провел в Афганистане около 4 лет. В родном селе Кинель-Черкассы Самарской области в честь него названа одна из улиц.

К социальным характеристикам относятся: образование, профессия, воинское звание, род войск, награды, увлечения.

50 % участников вооруженных конфликтов – недавние выпускники средних профессиональных (СПТУ) или специальных учебных заведений (техникумов). Среди них Вячеслав Александрович Александров (4.01.1968 – 7.01.1987), Герой Советского Союза, командир отделения 9 парашютно-десантной роты, успевший окончить только 1-й курс Куйбышевского речного техникума.

Многие интернационалисты успели освоить востребованные профессии и трудились на крупных предприятиях области (оборонный завод имени А.А. Масленникова, Куйбышевский механический завод, завод «Металлист», Волжский автомобильный завод, Куйбышевский авиазавод, завод «Металлург», нефтедобывающие и нефтеперерабатывающие предприятия) токарями, слесарями, газоэлектросварщиками, электриками, наладчиками, водителями [25, с. 82].

Распределение потерь по воинскому званию представлено в таблице 2. Более 70 % потерь приходится на рядовой и сержантский состав. Однако доля погибших офицеров также высока – около 20 %, что является отличительной чертой локальных конфликтов второй половины XX века, в которых участвовало значительное число профессиональных военных. Среди погибших 3 гражданских специалиста – инженеры и строители.

Таблица 2

Распределение погибших воинов-интернационалистов по воинским званиям

Воинское звание	Число погибших	% погибших
Рядовые	132	50,5
Сержанты, ефрейторы	62	23,7
Прапорщики	13	4,9
Лейтенанты	31	11,8
Капитаны	14	5,3
Майоры	2	0,7
Подполковники	3	1,1
Полковники	1	0,3

Специфические горные условия афганского конфликта, на который приходится подавляющая часть потерь в период с 1946 по 1991 г., обусловили скорбное лидерство представителей армейской авиации – 35 военнослужащих (13,4 %), в том числе вертолетной – 11,8 %. Среди погибших 24 выпускника Сызранского высшего военного авиационного училища летчиков. Один из них Герой Советского Союза полковник Александр Сергеевич Голованов (28.09.1946 – 1.02.1988). Он совершил 344 боевых вылета на вертолетах Ми-8 и Ми-24. Александр Сергеевич погиб в последний день пребывания в Афганистане – 1 февраля 1989 года, при выводе полка из Кабула, он шел ведущим и был сбит ракетой.

Не меньшей опасности подвергались водители – 25 погибших (10 %), мотострелки – 23 (9 %), десантники – 20 (8 %), разведчики – 14 (5,6 %), саперы – 11 (4,4 %).

Подавляющее большинство наград интернационалистов приходится на войну в Афганистане, где было награждено 94 % военнослужащих. Комплект наград воина-афганца можно назвать стандартным: Орден Красной Звезды, медаль «Воину-интернационалисту от благодарного афганского народа» и Грамота Президиума Верховного Совета СССР «Воину-интернационалисту». Самой высокой награды – Звезды Героя Советского Союза удостоены 2 военнослужащих (В.А. Александров и А.С. Голованов), о которых мы говорили выше. Ордена Красного Знамени были удостоены 13 военнослужащих, проявивших особую храбрость и самоотверженность в ДРА. Так, разведчик отделения отдельной роты специального назначения рядовой М.А. Барышкин попал в окружение и погиб в неравном бою при выполнении задания. 9 военнослужащих награждены медалью «За отвагу». Командир отделения специального назначения С.А. Бабуцкий участвовал во многих сложнейших операциях в ДРА и был награжден 2 медалями «За отвагу» и Орденом Красного Знамени. При транспортировке тяжелораненого сержанта борт был сбит. Орденом «За службу Родине в Вооруженных Силах СССР» III степени награжден штурман вертолетного звена старший лейтенант А.Ф. Шугулев, выполнявший интернациональный долг на территории Эфиопии с апреля 1985 г., после окончания сомалийско-эфиопской войны. Мастерство, проявленное в Афганистане, стало основанием для направления в Африку, но командировка туда стала последней. Во время доставки гуманитарного груза его вертолет потерпел крушение.

Всего наград удостоены 75 % военнослужащих, погибших в горячих точках планеты. Если у павших в Афганистане отсутствие наград связано с кратким периодом службы, гибелью не в бою, то у участников других военных конфликтов прослеживается зависимость от регионального фактора. Отсутствуют награжденные среди погибших военнослужащих в Китае, Корее, Венгрии, Чехословакии.

Советские призывники имели традиционные для молодежи увлечения: спорт, техника, музыка. Самозабвенно любил машины младший сержант С.В. Арефьев, работавший до мобилизации на автотранспортном предприятии. Самостоятельно освоил баян и гитару ефрейтор Г.А. Ашанин. Парашютным спортом увлекался А.Ю. Казанёв, направленный призывной комиссией в части спецназа. Три года занимался в Театре пантомимы будущий разведчик А.В. Шумилин.

Нельзя обойти вниманием солдатские письма, которые вдыхают жизнь в портрет воина-интернационалиста. Большинство написавших их повзрослели уже на войне, адаптируясь к тяготам армейской жизни, чем и делились с близкими.

«Выучили тут нас многому, но явно недоучили. Научили держать автомат, гранатомет, а вот метко стрелять – нет», – писал пулеметчик А.А. Бондаренко, погибший через 4 месяца после призыва в Афганистане.

«Завтра исполнится 100 дней, как служу. У нас стоит жара 42 градуса. Эх, сейчас бы на Волгу... Хочется овощей, картошки домашней, хлеба александровского, молока...» – тосковал по родине рядовой С.В. Волков.

«Ваши письма идут 22 дня», – считал время до новых вестей рядовой Е.М. Изюмский.

«У меня сейчас в голове одна мысль, – про розовые очки детства... К моему, наверное, счастью, мои очки еще целы, только потускнели. Все-таки не хочется взрослеть, хочу опять в 9 класс», – делился сокровенным 20-летний командир разведывательного отделения старший сержант А.П. Клипов, погибший 4 июля 1985 г., прикрывая своих товарищей в бою.

Конечно, они оберегали родителей. Любящий сын А.А. Былинкин, предчувствуя беду, писал близким: «Маме ничего плохого не говорите». Не сберег. Его родные вскоре получают скорбные вести и тяжелейший «Груз 200».

Итак, мы выявили следующие социально-демографические характеристики воина-интернационалиста:

- средний возраст рядового – 20 лет, офицера – 27 лет;

- 53,2 % военнослужащих призваны из городов Куйбышевской области;
- основная причина гибели – «погиб в бою» – 75 %;
- средний срок службы – 9-10 месяцев, минимальный – 1-2 недели, максимальный – 4 года;
- 50 % военнослужащих имели среднее профессиональное образование, около 20 % – высшее военное;
- 70 % потерь приходится на рядовой и сержантский состав, 20 % – на офицерский;
- среди погибших представители армейской авиации – 13,4 %, водители – 10 %, мотострелки – 9 %, десантники – 8 %, разведчики – 5,6 %, саперы – 4,4 %.
- 75 % военнослужащих удостоены воинских наград (Орден Красной Звезды, Орден Красного Знамени, медаль «За отвагу», медаль «Воину-интер-

националисту от благодарного афганского народа» и грамота Президиума Верховного Совета СССР «Воину-интернационалисту»);

- среди погибших 2 Героя Советского Союза (посмертно), служивших в Афганистане;
- отсутствие наград связано с дислокацией конфликта и продолжительностью службы.

Таким образом, Книга Памяти подтверждает свои возможности массового исторического источника, к которому применимы количественные методы исследования. Наша работа является не только данью памяти мужеству павших при выполнении воинского долга, но и частью комплексного изучения потерь куйбышевцев (самарцев) в войнах XX века, что является важной составляющей военной и региональной истории.

### Библиографический список

1. Бекишиев А. А. Участие ограниченного контингента советских войск в Афганской войне (декабрь 1979 – февраль 1989 гг.): уроки и последствия: дис. ... канд. ист. наук. Махачкала. 2000. 183 с.
2. Топорков В. М. Советско-афганские отношения в 1975–1991 гг.: исторический опыт разработки и реализации военно-политической стратегии СССР: дис. ... д-ра ист. наук. Чебоксары, 2015. 489 с.
3. Христофоров В. С. Афганистан: военно-политическое присутствие СССР: 1979–1989. М.: ИРИ РАН, 2016. 544 с.
4. Васильев А. М. Афганистан: незаживающие раны России // Азия и Африка сегодня. 2014. № 5 (682). С. 66–72.
5. Гуров В. А. Из исторического опыта действий Вооруженных Сил СССР в Афганистане // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Исторические науки. 2019. Т. 1, № 3. С. 67–75.
6. Салмин Н. А. Героическая трагедия: к 25-летию со дня вывода ограниченного контингента советских войск из Афганистана // Вопросы всеобщей истории. 2014. № 16. С. 101–111.
7. Самородов Д. П. Советская историография Афганской войны: преднаучный период // Военный академический журнал. 2018. № 4 (20). С. 51–63.
8. Рабуш Т. В. Тридцать и сорок лет спустя: историческая память и осмысление в России и на постсоветском пространстве событий «Афганской войны» 1979–1989 гг. // Россия и мир в Новое и Новейшее время – из прошлого в будущее: материалы XXV юбилейной международной научной конференции. СПб: СПбГУПТД. 2019. С. 140–146.
9. Россия и СССР в войнах XX века. Книга Потерь / Г. Ф. Кривошеев, В. М. Андроников, П. Д. Буриков и др. М.: Вече, 2010. 624 с.
10. Андреев О. В. Сохранение памяти о военнослужащих СССР и Российской Федерации, погибших в локальных войнах и вооруженных конфликтах 1946–2009 гг. // Вестник Чувашии. 2019. № 4. С. 5–14.
11. Воронежцы – воины-интернационалисты, миротворцы, участники локальных войн, военных конфликтов и контртеррористических операций: сборник статей / ред.-сост. С. В. Томашевский. Воронеж: Центр военно-патриотического воспитания, 2010. 131 с.
12. Кострова А. М. Воины-интернационалисты Богородской земли в Афганской войне 1979–1989 гг. // Россия в войнах и локальных военных конфликтах XX – начала XXI вв.: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. Стерлитамак, 2019. С. 44–49.
13. Макипов А. С. Анализ неопубликованных списков участников Афганской войны // Современные тенденции развития гуманитарных и социально-экономических наук: сборник трудов международной научно-практической конференции. Пермь, 2019. С. 394–402.
14. Манжин К. Ю. Воины-интернационалисты Усть-Канского района республики Алтай – участники боевых действий на территории Демократической республики Афганистан // История и культура народов Юго-Западной Сибири и сопредельных регионов (Казахстан, Монголия, Китай): материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. Ф. И. Куликов. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный ун-т, 2019. С. 120–126.
15. Пахомова А. Память о волгоградских воинах-интернационалистах, не вернувшихся с афганской войны. Волгоград: ПринТерра-Дизайн, 2012. 230 с.
16. Добров П. В., Костыря А. Потери Донецкой области в Афганистане 1979–1989 гг. // Исторические и политические исследования. 2009. № 2 (42). С. 208–215.

17. Кузнецова-Тимонова А. В. Белорусские воины-интернационалисты: на примере ветеранов войны в Анголе (1975–1992) // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. А: Гуманитарные науки. 2020. № 9. С. 85–87.
18. Афанасьев В. В. Современные локальные конфликты // Вестник Московского университета. Сер. 18: Социология и политология. 2014. № 1. С. 142–151.
19. Щербакова Е. Людские потери в вооруженных конфликтах в мире: 1946–2015 гг. // Демографическое обозрение. 2016. Т. 3, № 2. С. 69–102.
20. Засорин С. А. Роль «малых войн» в возникновении и развитии холодной войны // Война и мир в Отечественной и мировой истории: материалы междунар. науч. конференции: в 2 т. СПб.: СПбГУПТД, 2020.
21. Бичиков В. Н. Помяни их, земля родная...: Книга о куйбышевских ребятах, не вернувшихся с афганской войны. М.: Рой, 1995. 191 с.
22. Выполняя воинский долг...: Книга Памяти военнослужащих г. Тольятти, погибших при исполнении воинского долга. Тольятти: Современник, 1999. 159 с.
23. Книга Памяти жителей Самарской области, погибших в военных локальных конфликтах: в 2 т. / сост. О. Б. Дерина. Самара: Современник, 2004. Т. 1. 344 с.
24. Книга Памяти жителей Самарской области, погибших в военных локальных конфликтах: в 2 т. / сост. О. Б. Дерина. Самара: Современник, 2005. Т. 2. 285 с.
25. Игошина О. Ю. Просопографическая база данных погибших участников войны в Афганистане (1979–1989 гг.) на примере Куйбышевской (Самарской) области // Современная научная мысль. 2021. № 2. С. 79–84.



УДК 613(091)(47+57)  
DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-89-97

Е.В. Каунова

*Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, Россия*

## АЛКОГОЛЬНЫЙ ВОПРОС: ОБРАТНАЯ СТОРОНА СОВЕТСКОЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ИДЕОЛОГИИ (ИСТОРИОГРАФИЯ И ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ)

Цель данного исследования – сбор, анализ, вскрытие причинно-следственных связей между идеологией политического смысла и формированием морали здорового образа жизни в СССР. Акцентируется исследование на изучении алкогольного вопроса в советский период нашей страны. Научная новизна заключается в серьезной попытке достаточно масштабного сбора и обработки вышеназванной информации, которая в исследовательском пространстве в немалой степени фрагментирована. В результате проведенной работы проанализированы обширная источниковедческая база по теме, каталожный материал алкогольной продукции, воспроизведен сравнительный анализ научных взглядов на проблему.

*Ключевые слова:* СССР, алкоголь, алкогольное потребление, алкоголизация населения, ассортимент алкогольных напитков, социальное здоровье/нездоровье, трансформация идеалов, печатная продукция алкогольной тематики.

E.V. Kaunova

*Krasnodar State Institute of Culture, Krasnodar, Russia*

## THE ALCOHOLIC ISSUE: THE REVERSE SIDE OF SOVIET HEALTH-SAVING IDEOLOGY (HISTORIOGRAPHY AND STATEMENT OF THE PROBLEM)

The purpose of this study is to collect, analyze, and uncover the causal relationships between the ideology of political meaning and the formation of healthy lifestyle morals in the USSR. The research focuses on the study of the alcohol issue in the Soviet period of the country's development. The scientific novelty lies in a serious attempt to collect and process on a large scale the above-mentioned information, which is largely fragmented in the research space. As a result of the conducted work, an extensive source base on the topic, catalog material of alcoholic beverages is analyzed, and a comparative analysis of scholarly views on the problem is presented.

*Key words:* the USSR, alcohol, alcohol consumption, alcoholization of the population, assortment of alcoholic beverages, social health / ill health, transformation of ideals, printed materials on alcohol topics.

Анализируя советскую систему обеспечения здорового образа жизни населения, мы не можем не упомянуть о серьезных проблемах, возникавших в процессе употребления алкоголя жителями СССР, а также о способах государственной борьбы с таковыми.

Как отмечает М.А. Клинова, исследовательская разработка такой характеристики социального здоровья, как показатели уровня, объемов и структуры потребления алкоголя, достигла своего апогея только к началу XXI века. Что касается предшествующих периодов, то необходимо отметить проблему умалчивания тех социальных катаклизмов, к которым время от времени приводил процесс социальной алкоголизации.

На протяжении практически всего советского историографического этапа вопросы объемов и характера алкопотребления отечественным населением попросту игнорировались официальными источниками информации (за исключением второй половины 1980-х гг., когда на волне антиалкогольной кампании эта тема стала активно обсуждаться в публицистических и периодических изданиях) [1, с. 60].

Сегодня и в научно-исследовательской, и в широкой читательской литературе прослеживаются различные подходы к изучению проблемного вопроса относительно массового употребления алкогольной продукции. На полемический уровень поднимаются вопросы пропаганды политической

идеологии, качества потреблявшихся в СССР спиртосодержащих продуктов, взаимосвязи алкоголизации, уровня смертности и суицидальной активности населения и прочих сопутствующих тем. И все же можно выделить следующий, сближающий практически все исследования, объективный аргумент: в качестве ключевой характеристики, на основе которой формулируются выводы различных авторов о степени алкоголизации советских граждан, берутся показатели годового потребления чистого алкоголя (этанола) в расчете на душу населения [2].

Примечательно, что расчеты разных авторов касательно объемов потреблявшегося советским населением алкоголя совпадают далеко не всегда. Различия в этих расчетах фрагментарно детерминированы спецификой методик вычислений, а некоторые предложенные конкретными исследователями данные вообще вызывают серьезные научные сомнения.

К примеру, В.П. Нужный применительно к объемам душевого употребления алкоголя в 1941–1945 гг. вводит излишне лаконичную ремарку «винокурные заводы не работали», что, разумеется, в принципе не может адекватно отразить даже половину фактических актуальных реалий. С одной стороны, его поспешные выводы можно парировать тем фактом, что часть советских заводов, производивших алкоголь, функционировала и до 1945 года. В этот процесс вписывается как минимум то обстоятельство, что 7 июля 1944 г. после освобождения Минска был запущен спиртоводочный завод (в постсоветское время ставший «Кристаллом»), который уже к 10 июля того же года произвел 279 декалитров водки [3, с. 89].

Более убедительным представляется тезис В.В. Похлебкина, что производство водки во время войны не прекратилось совсем, а по понятным причинам (в частности, по той причине, что немалая часть заводов была попросту разрушена) было сокращено с 90,5 млн декалитров (1940) до 18-20 млн декалитров (1944) [4, с. 320].

Помимо этого, крайне сомнительная версия В.П. Нужного о «неработающих заводах» вообще не может быть характеристикой душевого потребления алкоголя, если данный автор имел в виду полную трезвость граждан в годы войны. Парировать можно как минимум тем фактом, что так называемые «фронтовые 100 граммов» или «наркомовские 100 грамм» (отсылка к К.Е. Ворошилову) в РККА выдавались советским воинам практически на протяжении всей войны (лишь с редкими и временными ограничениями в зависимости от специфики боевых действий) [5].

Определенная согласованность современных исследователей алкоголизации страны прослеживается в тезисе, согласно которому объем употребления алкоголя советскими гражданами был наименьшим в предвоенные годы. В военный и послевоенный периоды потребление пивных и винно-водочных изделий было также минимальным по сравнению с последующими десятилетиями советской истории. Статистика, оформленная В.Г. Ждановым, А.В. Немцовым и др., напрямую свидетельствует о динамике нарастающей алкоголизации населения СССР. Официально зарегистрированные объемы потребляемого алкоголя (в пересчете на спирт) непрерывно росли: если в начале 1950-х гг. душевое потребление равнялось 1,7–3,5 литра (по разным данным), то в 1960-е гг. – уже 10, а в 1970-е – 12 литрам.

Неизбежный вопрос о том, что послужило причиной/причинами нарастания объема и темпов такого деструктивного процесса, разные авторы сопровождают различными ответами. С точки зрения А.В. Никишина, практически полное отсутствие массового пьянства в сталинский период можно объяснить страхом людей лишиться работы или попасть в лагерь. Что касается введения традиции «наркомовских 100 грамм», то ее следует отнести к военному исключению из мирных правил жизни, да и традицией они стали чуть позже [6]. Тем не менее этот фактор тоже нельзя скидывать со счетов, поскольку не все вернувшиеся с полей Великой Отечественной войны люди смогли идентифицировать себя в мирной жизни без допинга. Одни страдали так называемым посттравматическим стрессовым расстройством, другие требовали «продолжения банкета», причем вторая позиция могла доходить даже до той логики, которую отмечает такой эксперт по истории алкоголизации, как А.В. Немцов: «Мы воевали, победили, поэтому будьте добры предоставить нам хорошую работу с достойной зарплатой, приличное жилье, помимо этого, и доступ к спиртному» [7].

Получается, что версия А.В. Никишина о взаимосвязи ослабления идеологического прессинга и спровоцированного этим пьянства верна лишь отчасти. На самом же деле на тот момент времени (в условиях еще не до конца сформированного гражданского сознания) спаиванию населения больше способствовали вполне объективные, а не только субъективные факторы. Разумеется, войну все проходили и переживали впоследствии по-разному: кто-то обращался к алкоголю для притупления болевых эмоциональных ощущений, а кто-то нет. Не следует забывать и о том, что в качестве ключевого фактора формирования

человеческой судьбы можно выделять не только природную и социальную среду, но и волю самого человека. Тем не менее нельзя недооценивать вполне серьезную и аргументированную версию разных авторов насчет того, что социализированное пьянство стало инструментом манипулирования массовым сознанием [8].

К примеру, исследователь В.П. Попов подчеркивает, что увеличение потребления алкоголя отнюдь не было побочным эффектом социально-экономических и политических процессов, разворачивавшихся в СССР в разные периоды, а представляло собою следствие политики вполне целенаправленного «спаивания» народа, начатой еще И.В. Сталиным. Правительство, пытаясь сохранить так называемый бездефицитный бюджет, снизило цены на алкоголь на 56,7 % (то есть, к примеру, с 60 до 30 руб. за 0,5 литра водки). Параллельным процессом стало увеличение производства водки в 1947–1949 гг. с 41,4 до 60 млн декалитров, что, по мнению В.П. Попова, и выступило в качестве экономического компромата спаивания советских граждан [9, с. 69–70].

Примечательно, что гипотеза о государственной политике намеренного спаивания советского населения высказывалась советологами (в частности, мигрировавшим в США профессором И.А. Кургановым) еще задолго до распада самой страны Советов [10].

Если упомянутый В.П. Попов считает, что моральная ответственность за спаивание населения лежит на совести «вождя народов», то, к примеру, М. Кудрявцев, А. Мирон, Р. Скорынин более обоснованно, с опорой на гораздо более обширный фактографический материал, утверждают, что политика геноцида против советского населения начала проводиться в хрущевско-брежневский период [11]. Для подтверждения того факта, что определенная часть государственного аппарата СССР отнюдь не была равнодушна к процессу производства алкогольной продукции, можно обратиться к содержанию некоторых книжных изданий. Ценную информацию дают, например, «Сборник иностранных рецептов ликеро-водочных изделий» (1938) [12] и «Каталог ликеро-водочных изделий» (1957) [13], продаются и сегодня на некоторых сетевых аукционах. Первое из этих изданий было отпечатано при непосредственном участии Ленинградского ликеро-водочного завода и нацеливалось на инструктаж. Второе было богато на описание и иллюстрации ассортимента того, что уже во времена администрирования Н.С. Хрущева заполонило торговые прилавки СССР [14].

Известны и другие весьма подробные издания: под авторством М.А. Герасимова «Технология винодельческого производства» (1948), «Технология вина» (1959, 1964), «Технология вина типа мадера» (1963) [15].

Страницы каталога 1957 года наполнены аннотациями к таким напиткам, как «Анисовый ликер» (крепость 40 %), «Мятный ликер» (35 %), «Ликер Прозрачный» (40 %; сырье из тмина), «Ликер Кристалл» (45 %), «Апельсиновый ликер» (35 %), «Южный желтый ликер» (40 %), ликер «Бенедиктин» (43 %), ликер «Шартрез» (44 %), ликер «Новогодний» (30 %; на абрикосовом спиртованном соке, настоях корицы, корки бигарадии и лимона), «Миндальный ликер» (27 %), «Пряный ликер» (39 %), «Кофейный ликер» (30 %), «Облепиховый ликер» (25 %), «Малиновый ликер» (25 %) и еще порядка 15 наименований ликеров из самых разных плодово-ягодных культур, а также с добавлением цитрусовых и прочих компонентов.

Помимо категории товара «Десертные ликеры» в каталоге 1957 года можно наблюдать «Кремы»: «Малиновый крем» (23 %; приготовлен на спиртованном соке малины, густая консистенция, мягкий вкус и аромат малины), «Черносмородиновый крем» (23 %), «Вишневый крем» (23 %), «Рябиновый крем» (20 %; на спиртованном соке сушеной рябины), «Шоколадный крем» (23 %; десертный экстрактивный напиток, приготовленный на настое какао с добавлением ванили), «Кизилковый крем» (20 %).

Следующий раздел «Наливки»: «Малиновая наливка» (18 %; на спиртованном соке свежей малины), «Черносмородиновая наливка» (20 %; на натуральном спиртованном соке черной смородины), «Запеканка» (20 %; «старинный сорт русской наливки», приготовленный «на спиртовых настоях сушеной вишни, чернослива и черники; имеет вкус и аромат томленной вишни»), «Спотыкач» (20 %; «старинный сорт русской наливки», приготовленный «на спиртовых настоях сухой вишни, чернослива и, частично, черники; имеет аромат дымного чернослива»), «Алычевая наливка» (20 %), «Кизилковая наливка» (18 %), «Северная наливка» (20 %; на натуральном спиртованном соке клюквы), «Курортная наливка» (19 %; на натуральном спиртованном соке яблок с добавлением настоя кураги), «Чайная наливка» (20 %), «Айвовая наливка» (18 %), «Терновая наливка» (18 %), «Клубничная наливка» (18 %) «Сливянка» (18 %), «Вишневая наливка» (20 %), «Золотая осень» (20 %), «Славянка Украинская» (18 %; на сливовом спиртованном соке с добавлением черносливого и черничного морсов), «Украинская

вишневая наливка» (20 %), «Запеканка Украинская» (20 %), «Спотыкач Украинский» (20 %).

Данный перечень своим разнообразием способен впечатлить даже современных искушенных алкогурманов, однако он еще не полон. В каталог 1957 года вошли также аннотации по категории «Настойки сладкие» (по описанию мало чем отличающиеся от ранее перечисленных наливок): «Клюквенная», «Ежевичная», «Брусничная», «Голубичная», «Черемуховая» и еще порядка 11 наименований, крепость которых преимущественно 20 %, реже – 24 % или 30 %, «Настойка Отличная» (на эфирном масле тмина) 40 %.

Следующий раздел «Настойки горькие»: «Охотничья горькая» (45 %; «приготовлена на ароматном спирте из 11 видов сырья, содержащего различные ароматические вещества – имбирного, калганового и ангеликового корней, гвоздики, перца черного и красного, можжевельной ягоды, кофе, бадьяна, а также апельсиновой и лимонной корок; в настойку добавляют 20 % белого портвейна»), «Старка» (43 %), «Лимонная горькая» (40 %), «Кориандровая» (40 %), «Ерофеич» (40 %), «Горный дубняк» (40 %), «Вишневая горькая» (30 %), «Можжевельная горькая» (30 %), «Перцовая горькая» (30 %), «Горькая настойка» (40 %; «приготовлена на ароматном спирте калганового корня, гвоздики, кубебы, кардамона, мандариновой корки и др.; имеет мягкий, с небольшой горечью вкус и округленный букет со слегка выделяющимся ароматом цитрусовых»), «Померанцевая горькая» (40 %), «Померанцевая горькая желтая» (40 %), «Тминная горькая» (30 %), «Хинная горькая» (40 %), а также горькие «Анисовая», «Мятная», «Курская», «Кубанская», «Зубровская», «Зверобой», «Dag Po Viena», «Trijos Devyneriai», «Украинская горилка с перцем», «Осенняя», «Апельсиновая», «Рябиновая», «Чабрецовая», «Полынная», «Советский Ром», «Советское Виски», «Рижский черный бальзам» (все по 30, 40 либо 45 % крепости). В качестве заключительного раздела в указанном каталоге фигурируют «Водки»: «Водка Московская особая» (40 %), «Столичная» (40 %), «Украинская горилка» (45 %), «Водка 50 %», «Водка 56 %».

Разумеется, это далеко не все, что отображает ассортимент винно-водочной продукции СССР (как минимум здесь еще нет популярной в народе «Пшеничной», которая добавилась в 70-е годы и стала содержать закручивающиеся колпачки на бутылках), не говоря уже о мощной индустрии производства пива, портвейна, коньяка, вермутов и шампанского, которые популяризировались через многочисленные советские художественные

фильмы самых разных жанров от легкой комедии до серьезных шпионских боевиков.

Помимо этого, не следует забывать и о том, что в СССР поставлялись и крепкие спиртные напитки сугубо иностранного происхождения, из дружественных стран соцлагеря (Болгарии, Румынии, Венгрии, Польши и др.). По вполне понятным причинам гораздо реже в советские продуктовые магазины поступали вина производства капиталистических стран, в частности испанские и португальские, однако в подавляющем большинстве случаев до прилавков розничной торговли они так и не доходили, поскольку раскупались клиентами, жаждущими экзотики, еще на базах. В лучшем случае их могли приобрести только через хороших знакомых, то есть фактически по блату, к тому же с немалой переплатой [16].

Примечательно также, что, несмотря на относительно жесткий государственный контроль качества в различные советские годы, в отдельных регионах ситуация могла доходить до абсурда, что не замедлили отобразить в своих работах некоторые кинематографисты уже во времена откровенной перестройки. В частности, режиссер Булат Мансуров в эпизоде фильма «Поражение» (1987) демонстрирует сцену, которая для понимания позднего советского и уже постсоветского алкогольного рынка дает гораздо больше ценного фактографического материала, чем все комедии Л. Гайдая и Э. Рязанова. Суть подразумеваемого фрагмента в том, что команда советских летчиков оказывается на Кавказе, где практически каждый из них надеется приобрести популярные и некогда расхваленные на всю территорию СССР местные вина. Однако каждый получает ровно то, что заранее уготовил для них делец-спекулянт и ни граммом изысканности больше [17].

Что касается объективных и субъективных причин масштабного пьянства или как минимум повышенного уровня интереса населения СССР к алкоголю, то достаточно любопытна позиция на этот счет исследователя Е.А. Паршакова. Данный автор рассмотрел проблему социальной алкоголизации сквозь призму серьезных социально-психологических трансформаций советской нации. Вследствие этого указанный аналитик сформулировал предположение о том, что относительная трезвость в нашей стране в 30–60-е гг. XX столетия была детерминирована отнюдь не совокупностью жестких репрессивных мер, а более-менее грамотной социальной политикой руководства. Масштабное же пьянство было спровоцировано лишь к 70-м гг.

На протяжении 30–50-х гг. большая часть советского населения достаточно отчетливо видела перед собою высокие, в его понимании, цели, к которым оно более-менее настойчиво продвигалось. Однако данный период романтического энтузиазма и глубокой уверенности в счастливом социалистическом будущем к 70-м гг. стал сменяться деформацией веры в достижение исходных целей и ценностей. По сути дела, жизнь большинства советских людей трансформировалась в неудовлетворявшее их относительно бесцветное, серое будничное существование, смысл которого терялся все больше и больше.

Именно в это время оказалась обнаженной целая масса ранее весьма слабых или тщательно замаскированных негативных феноменов социально-экономического плана, что спровоцировало у советских граждан весьма глубокую неудовлетворенность собственной жизнью. Впоследствии же безверие или крайне ослабевшая вера вылились в разные формы массового алкоголизма, стали социализированной реакцией большинства населения на потерю или обрушение его идеалов, на стремительный крах иллюзий, в которых оно находилось на протяжении нескольких предыдущих десятилетий [18, с. 200].

Однако с данной весьма категоричной версией Е.А. Паршакова о крайне серьезных социально-психологических предпосылках увеличения уровня потребления алкоголя есть основания не соглашаться. Во-первых, выделенные им «бесцельность» и «серость» стандартного советского существования – оценки, скорее говоря, субъективные и весьма релятивные, к тому же не подтвержденные достаточным количеством и качеством историко-социологических исследований. Многие современники старшего поколения (в том числе максимально убежденные в своей правоте коммунисты) вспоминают период так называемого брежневского застоя с гораздо большей теплотой, чем политические выходки Н.С. Хрущева.

Во-вторых, манифестация Е.А. Паршаковым пьянства как закономерного последствия негативных явлений социально-экономического характера (в частности, обострение проблем товарного дефицита и общее снижение уровня материально-финансового благосостояния) также представляется крайне спорной. В качестве аналитического противовеса можно привести достаточно весомый объем статистических данных, выверенных исследователями Ю.В. Андриенко и А.В. Немцовым. Данные авторы весьма убедительно проиллюстрировали закономерность, согласно которой повышение уровня индивидуальных доходов населения

конкретной страны совершенно не обязательно приводит к стабилизации или снижению негативных тенденций алкоголизации, а в ряде случаев даже наоборот – способно повысить спрос на употребление различных алкогольных напитков (в частности, водки, вина и пива) [19, с. 30].

Один из наиболее злободневных вопросов, связанных с алкопотреблением в СССР и изучаемых по сей день разными исследователями, затрагивает ассортимент выпускавшейся в то время продукции. Вопреки стереотипам современных коммерческих СМИ, согласно которым традиционно популярным напитком является водка, на самом деле она далеко не всегда была хитом коммерческих продаж. Помимо выпуска данного продукта начиная с 1960 года государством был намечен курс на увеличение производства и продажи винных напитков, пива, а также более крепких винных вариаций – портвейна и вермута. Так называемая структура потребления алкоголесодержащих напитков вызывает у современных аналитиков немало споров и провоцирует появление разных исторических или псевдоисторических версий.

К примеру, И.В. Качалов (автор консалтингового исследования «Повышение эффективности продаж алкоголя»), отталкиваясь от международной статистики World Drink Trends, акцентирует внимание заинтересованной публики на том, что в период с 1961 по 1985 гг. в СССР эксплуатация водки составляла лишь порядка 3 литров на человека в год (причем в пересчете на чистый спирт). В основной же объем алкогольного потребления входило вино (5–15 литров на человека в год) и пиво (12,5–25 литров). Лишь после проведения государством так называемой антиалкогольной кампании, официального распада государственно-территориальной структуры СССР и подрывных рыночных реформ 1990-х гг. в структуре потребления алкогольных напитков бывшими гражданами нашей страны начала преобладать именно водка, объективно оттесняя на рынке менее крепкие алкогольные напитки [20, с. 2–3].

Другие взгляды на данную проблему выразили А.К. Демин и И.А. Демина. Они отметили, что, независимо от роста объемов производства слабоалкогольных напитков в СССР, к 1980 году структура потребления алкоголя выглядела следующим образом: для средней полосы России 62,9 % – водка; 15,1 % – крепкое вино; 8,2 % – плодово-ягодные вина; 32,7 % – сухие вина; 0,9 % – различные домашние хмельные напитки; 3,4 % – пиво. В южных районах очевидно более высоким был удельный вес сухих вин, а на территориях, простирающихся ближе к Сибири, – водка. Что

касается общей картины, то, согласно расчетам указанного тандема авторов, в СССР базовый объем потребления алкоголесодержащих напитков составляла все-таки водка [21, с. 16].

Сложно с какой-то точной определенностью сказать, какая из этих версий ближе к реальности. Как минимум по той причине, что любая статистика относительна и по разным причинам далеко не всегда отображает реальное положение вещей, к примеру, в ряде случаев водка использовалась и продолжает использоваться не по прямому назначению, в частности для медицинской дезинфекции (банальное полоскание рта, когда болят зубы, или растирание тела во время простуды и под рукой нет профильного спирта). С другой стороны, различные статисты способны сбиваться и ошибаться в своих вычислениях, как и любые другие специалисты. К тому же не всегда верно берется шкала исчислений.

Следует помнить о том, что помимо лицензированного алкоголя, поставлявшегося населению через различные торговые сети (статистика объемов производства и продаж которого велась на более-менее серьезном официальном уровне), в СССР также процветала и отрасль самогонварения. Историографические аспекты данного феномена раскрыты в исследовании Прогнозно-аналитического центра Академии управления глобальными и региональными процессами социального и экономического развития под названием «Оружие геноцида: самоубийство людей и его механизмы». Данная серьезная работа посвящена изучению проблем наркомании, табакокурения и пьянства в СССР и постсоветской России. Авторы указанного исследования отмечают, что с 1960-х гг. расчеты объемов изготовления и употребления самогона в СССР осуществлял американский советолог В. Тремль, с 1980 года аналогичные расчеты в условиях соблюдения режима секретности начал делать Госкомстат РСФСР, а с 1981 г. исследованием данной проблемы вплотную занялся аналитик А.В. Немцов.

Независимость этих трех оценок друг от друга и определенная близость выраженных ими значений дает основание сделать вывод, что средний уровень потребления населением самогона в преддверии антиалкогольной кампании составлял 3,8 литра. Иначе говоря, в СССР середины 1980-х гг. самогон составлял более 20 % от общего литража душевого потребления алкоголя [22].

По вполне понятным причинам напрашивается и вывод, что проводившиеся в различные годы антиалкогольные кампании лишь отчасти снимали социальную напряженность алкоголизации; с

другой стороны, именно они провоцировали население на подпольное изготовление алкогольной продукции, на фальсификацию официальных товарных марок и прочие рискованные или очевидно негативные действия и процессы.

Что касается количества употреблявшегося спиртного в СССР на начало 80-х гг., то различные авторские оценки в определенной степени расходятся на этот счет. Согласно вычислениям аналитиков, душевое потребление составляло от 11,4 до 15,4 литра спирта. В частности, данные, приводимые В.П. Нужным (24 литра), если смотреть на них невооруженным взглядом, в немалой степени превышают авторские оценки других экспертов. Однако следует учитывать тот факт, согласно которому указанный исследователь в качестве источника данных обозначает материалы съездов, на которых объемы употреблявшегося населением спиртного указывались в общем объеме, а не в пересчете на так называемый абсолютный алкоголь. В процессе конвертации данных В.П. Нужного в чистый алкоголь получается 9,6 литра, что даже ниже показателей расчетов других исследователей. С другой стороны, следует учитывать, что сам по себе душевой объем чистого алкоголя не является какой-то решающей иллюстрацией [23].

Авторы же указанного исследования «Оружие геноцида: самоубийство людей и его механизмы», взяв в качестве отправной цифру употребления алкоголя в 14,2 литра, конвертируют ее в более понятные единицы. Данный объем соответствует 35,5 литра водки (71 полулитровая бутылка) в год на каждого человека в стране. Учитывая соотношение мужчин и женщин в СССР 1984 года, а также тот факт, что мужчинами выпивалось 4/5 общего количества спиртного, с поправкой на вычет малолетних детей и непьющих мужчин, получается, что 80 % взрослых мужчин выпивали в среднем более 200 бутылок водки в год, то есть более чем 1 бутылка в два дня. Отталкиваясь от таких вычислений, авторы делают весьма резонансный вывод, что «подавляющее большинство российских мужчин можно считать пьяницами».

Если принимать на веру то, что популярный сатирический монолог телеперсонажа Савелия Крамарова под названием «Как жить дальше?» (1971) соответствовал непосредственной реальности среднестатистического советского труженика (который, согласно сюжету, размышлял об экономии своей ежемесячной зарплаты ради того, чтобы оставалось на энное количество бутылочек спиртного), то получается, что указанный вывод вполне может соответствовать какой-то части исторической реальности. Однако, с другой сто-

роны, следует понимать, что часть алкоголя могла употребляться не в качестве пищевого продукта, портиться, выбрасываться и т. д.

К тому же близкое общение с представителями старших поколений свидетельствует о том, что и в городской, тем более в сельской, местности употреблять огромные объемы алкоголя было временами попросту некогда. Так называемый менталитет тоже был несколько иной, нежели сейчас: помимо того, что алкоголизация не только местами популяризировалась (до наших дней сохранились, к примеру, и плакаты с призывами к анти-ЗОЖ: «Пиво обладает приятным вкусом и способствует возбуждению аппетита», «Пейте пенное!», «Требуйте полного налива пива до черты 0,5 литра», «Трехгорное пиво выгонит вон и ханжу, и самогон!» и т. п.), но и весьма жестко критиковалась (как в публичном, так и личном коммуникативном пространстве) [24].

Вполне закономерным результатом алкоголизации населения в условиях не всегда сбалансированной и рациональной политики различных советских министерств и ведомств возросший к первой половине 80-х гг. уровень употребления спиртного крайне негативно отразился на здоровье и образе жизни граждан. Серьезную опасность маркировали, к примеру, некоторые наиболее дальновидные сотрудники КГБ, но недооценивали в министерстве торговли. И правительство лавировало между формированием иллюзии заботы о населении и запросами на получение прибыли от продаж. Минздрав же (в рамках деятельности которого лучшая профессура всегда отчетливо осознавала именно социальный вред алкоголизации: для сферы производства, для гражданской осознанности, для безопасности отношений в семье и т. д.) в лучшем случае «предупреждал», занимался профилактически-просветительской работой, но насильно никого не мог оградить от стремительно распространявшейся заразы. Тем не менее с целью оздоровления советской нации в 1985 году был принят Указ Президиума ВС РСФСР «О мерах по усилению борьбы против пьянства и алкоголизма, искоренению самогонарения» [25].

Что касается последствий реализации нового закона, то оценки экспертов на этот счет тоже расходятся. Одни из них, используя многочисленные иллюстрации, настаивают на подчеркивании негативных экономических последствий для страны, другие анализируют социальные или социально-психологические характеристики результатов нового витка развития отечественной политики.

Немалое количество авторов в своих произведениях пытаются доказать, что антиалкогольная горбачевская политика отразилась на здоровье советского населения достаточно положительным образом. К примеру, аналитик А.В. Немцов отследил характеристики процесса влияния объема потребляемого алкоголя на суицидальную активность населения [26]. Немаловажно, что он опирался на данные Госкомстата, а также использовал в своей работе расчеты объемов употребления алкоголя, сделанные зарубежными специалистами, и собственные вычисления, акцентируясь на выборке из жизни 8 разных областей.

В результате проведенных исследований А.В. Немцов пришел к выводу, что потребление алкоголя выступает в качестве весьма принципиального фактора суицидальной активности населения, поскольку более половины завершённых самоубийств произошло в состоянии именно алкогольного опьянения. Обнаруженная корреляция данных феноменов дала А.В. Немцову возможность увидеть достаточно отчетливую и более-менее прямолинейную взаимозависимость: повышение среднестатистического потребления алкоголя в России на 1 литр добавляет 8 мужских самоубийств на каждые 100 000 мужчин и 1 женское самоубийство на каждые 100 000 женщин. В результате же указанной антиалкогольной кампании общее количество самоубийств в СССР снизилось. Примечательно также, что в данном контексте число самоубийств с отсутствием алкоголя в их крови практически не изменилось, а количество самоубийств, у которых было установлено наличие алкоголя в крови, существенно снизилось – с 22 человек на 100 000 в 1984 до 9,9 граждан в 1986 (то есть на 55 %) [27].

В своих исследовательских разработках А.В. Немцов и К.Б. Яновская смогли отследить взаимосвязь между объемами потребляемого алкоголя и смертностью граждан СССР в результате алкогольных отравлений. Они проиллюстрировали, что в СССР начиная с 1960-х гг. смертность по причине алкогольных отравлений возрастала практически беспрерывно. В середине 60-х гг. в результате алкогольных отравлений умирало ежегодно примерно 10–15 тыс. жителей РСФСР, в начале 70-х – более 20 тыс. человек, в 1980 году – более 30 тыс. человек, в 1984 году этот показатель достиг уже 38,5 тысяч человек. Однако после начала очередной антиалкогольной кампании стало наблюдаться резкое снижение уровня алкогольной смертности, а в 1987 году алкогольная смертность снизилась до 11 тыс. человек. Последующий стремительный рост алкогольных от-

равлений начался уже в начале 1990-х гг. в связи с отменой сухого закона и государственной винной монополии в 1992 году [28].

Разумеется, не следует сбрасывать со счетов и фактор серьезного общественно-психологического стресса у населения в результате распада СССР и крушения надежд и социальных гарантий огромного количества людей.

Другая часть исследователей склонна интерпретировать последствия антиалкогольной кампании, начатой в 1985 г., как более отрицательные, нежели положительные. К примеру, А.С. Орлов выразил убежденность, что соответствующие мероприятия привели к увеличению объемов и темпов процесса самогонарения и, наоборот, росту потребления гражданами самодельных и технических спиртосодержащих жидкостей, в результате чего увеличилось число смертей от алкогольных отравлений. В определенной степени фактографический акцент, сделанный А.С. Орловым, вполне объективен: употребление самогона и спиртосодержащих суррогатов в период горбачевской антиалкогольной кампании возросло в несколько раз. Аналогичную закономерность отметили Ю.В. Андриенко и с нею не стал спорить вышеупомянутый А.В. Немцов [29, с. 599–604].

Но вывод А.С. Орлова об увеличении алкогольной смертности в период реформы не подтвержден официальной статистикой. Данный автор не привел конкретных цифровых показателей, а просто оттолкнулся от тезиса о том, что отравиться можно только некачественным алкоголем. С формальной точки зрения это, действительно, может быть так, однако количественный фактор употребления играет ничуть не меньшую роль, чем качественный. Любой профессиональный медик подтвердит, что спирт токсичен сам по себе, и единовременное потребление 0,5 спирта (даже адекватно высокого качества) может закончиться летальным исходом: в зависимости от возрастных и личностных особенностей организма.

В качестве отдельного серьезного вопроса можно выделить также социально-психологический фактор морального отторжения населения по отношению к тем реформам, авторы которых пытаются запретить то, что их предшественники либо даже они сами ранее разрешили. Закономерность возникновения неофициального хозяйственного или иного противовеса не раз обозначала себя как в советское время, так и в период карантинных мер недавней самоизоляции в связи с предотвращением распространения коронавируса. То, что заявлялось губернаторами отдельных регионов как мера профилактики (в частности,

уменьшение количества часов для официальной продажи алкоголя в вечернее время), несколько не снизило алкогольной напряженности в стране; поскольку данная серьезная зависимость просто так не исчезает ни за несколько недель, ни за несколько месяцев. Временное ограничение, с одной стороны, снизило обороты прибыли законопослушных предпринимателей, увеличило долю критики и протестных настроений в адрес правительственных кругов; с другой стороны, увеличилось количество нелегально-подпольных точек продажи и, соответственно, спекулятивных махинаций. То, что в официальные часы имело одну стоимость, в запрещенные государственным чиновниками вечерние и ночные часы стало стоить в 1,5 и даже 2 раза дороже.

Более-менее системный анализ современной историко-экономической и социально-демографической литературы по проблеме употребления алкоголя жителями СССР во второй половине XX века демонстрирует, что за недавние десятилетия отечественными исследователями были осуществлены достаточно серьезные сдвиги в разработке данной темы: были изучены структура и объемы употребления спиртосодержащих продуктов, обнаружена принципиально важная закономерность влияния потребляемого алкоголя на суицидальную активность и смертность населения. Тем не менее предстоит и дальнейшая масштабная работа в этом направлении. Немалое количество социально-экономических, моральных и прочих проблем СССР применительно к употреблению алкогольной продукции известными аналитиками было только сформулировано, но еще в достаточной степени не раскрыто или не нашло необходимой доказательной базы.

К примеру, нуждаются в дальнейшем изучении вопросы качества советских разновидностей алкоголя, его адекватности существовавшим технологическим требованиям и комплексное сравнение с современными отечественными аналогами, а также проблема фальсификации спиртосодержащей продукции в СССР. Помимо этого, в более глубоком изучении нуждаются вопросы сопоставления объемов потребляемого алкоголя по регионам СССР и РСФСР, а также сравнения советских показателей употребления с показателями других социалистических и капиталистических стран на протяжении XX века. Немалое количество поставленных вопросов и обозначенных проблем может быть решено в рамках масштабного историко-демографического исследования, посвященного здоровью и образу жизни советского населения.



## Библиографический список

1. Клинова М. А. Современная отечественная историография потребления алкоголя жителями СССР (1940-е – конец 1980-х гг.) // Омский научный вестник. 2009. № 2 (76). С. 60.
2. Жданов В. Г. Алкогольный и наркотический террор против России // Соратник. 2002. № 2 (75).
3. Нужный В. П. Вино в жизни и жизнь в вине. М.: Синтег, 2001. С. 89.
4. Похлебкин В. В. История водки. М.: Центрполиграф, 2000. С. 320.
5. Сидорчик А. Наркомовские 100 грамм. Как алкоголь повлиял на исход войны. URL: [https://aif.ru/society/history/narkomovskie\\_100\\_grammov\\_kak\\_alkogol\\_povliyal\\_na\\_ishod\\_voyny](https://aif.ru/society/history/narkomovskie_100_grammov_kak_alkogol_povliyal_na_ishod_voyny) (дата обращения: 07.07.2021).
6. Никишин А. В. Водка & Сталин. М.: Дом русской водки, 2006. 440 с.
7. Как спился Советский Союз? Известный исследователь о корнях «пьянства испокон веков» и о том, так ли глубоки эти корни. URL: <https://news.myseldon.com/ru/news/index/196720805> (дата обращения: 07.07.2021).
8. Гуреев М. В. Человечество на распутье: образы будущего. Моральный аспект проблемы // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 4 (54).
9. Попов В. П. Сталин и советская экономика в послевоенные годы // Отечественная история. 2001. № 3. С. 69–70.
10. Курганов И. А. Женщины и коммунизм. Нью-Йорк: Посев, 1968. 266 с.
11. Кудрявцев М. «Стать Америкой», оставаясь Россией: путь к процветанию. «Золотой миллиард», настоящее и будущее России. М.: АлгоритмБ, 2006. 448 с.
12. Сборник иностранных рецептов ликеро-водочных изделий. Л.: Ленинградский ликеро-водочный завод, 1938. 57 с.
13. Каталог ликеро-водочных изделий. М.: Художественно-оформительский комбинат. Продоформление Пищепромиздата МППТ СССР, 1957. 104 с.
14. Ликеро-водочные изделия 1957 г. Назад в СССР. Вспоминаем наше советское прошлое. URL: <https://back-in-ussr.com/2013/07/likero-vodochnye-izdeliya-1957-g.html> (дата обращения: 07.07.2021).
15. Герасимов М. А. Технология винодельческого производства. Ч. 2. Обработка и выдержка вина. (Подвальное хозяйство). М.: Пищепромиздат, 1948. 412 с.
16. Напиток молодости нашей: какие были портвейны в СССР. Товарный словарь. Здоровье. Отношения. Психология. 1999. URL: <https://shatika.ru/napitok-molodosti-nashei-kakie-byli-portveiny-v-sssr-tovarnyi-slovar.html> (дата обращения: 07.07.2021).
17. Поражение (1987, драма). URL: <https://cinema.mosfilm.ru/films/35542/> (дата обращения 07.07.2021).
18. Паршаков Е. А. Экономическое развитие общества: Концепция кооперативного социализма. М.: Дикое поле, 1997. С. 200.
19. Андриенко Ю. В. Оценка индивидуального спроса на алкоголь. М.: EERC, 2005. С. 30.
20. Качалов И. Как повысить эффективность продаж алкоголя // Практический маркетинг. 2004. № 9 (91). С. 2–3.
21. Демин А. К. Здоровье населения и алкогольная эпидемия в России: лекарство от жизни? М.: Российская Ассоциация общественного здоровья, 1998. С. 16.
22. Оружие геноцида: самоубийство людей и его механизмы. URL: [http://skyfamily.ru/idea/7/450\\_11.htm](http://skyfamily.ru/idea/7/450_11.htm) (дата обращения: 07.07.2021).
23. Нужный В. П. Вино в жизни и жизнь в вине. М.: Синтег, 2001. 396 с.
24. Лукьянов С. Читаем старые газеты: о прохладительных напитках и обмане покупателей. URL: <https://berdskasloboda.ru/o-prohladitelnyh-napitkah/> (дата обращения: 07.07.2021).
25. О мерах по усилению борьбы против пьянства и алкоголизма, искоренению самогонварения: Указ Президиума ВС РСФСР от 16.05.1985 № 398-XI. URL: <http://www.consultant.ru/cons/CGI/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=30414#0746582925642246> (дата обращения 07.07.2021).
26. Немцов А. В. Алкогольный урон регионов России. М.: NALEX, 2003. 136 с.
27. Немцов А. В. Самоубийства и потребление алкоголя. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2002/073/tema01.php> (дата обращения: 02.07.2021).
28. Яновская К. Б. Пивали и хуже // Коммерсант. 2007. № 1. С. 25–29.
29. Орлов А. С. Основы курса истории России: учеб. пособие / под ред. А. С. Орлова, А. Ю. Полунова, Ю. Я. Терещенко. М.: Простор, 2006. С. 599–609.

# Этнография, этнология и антропология

УДК 39(574.41-25)''185/191'':2

DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-98-102

Т.С. Мизимбаев

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНОГО СОСТАВА НАСЕЛЕНИЯ СЕМИПАЛАТИНСКА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

В статье рассматривается история формирования этноконфессионального состава населения города Семипалатинска. На основе анализа материалов переписи 1897 г. по Семипалатинской области было выявлено соотношение представителей различных этнических и религиозных групп в Семипалатинске. Показано, что, несмотря на поликонфессиональность состава населения, в религиозном плане ключевые позиции занимало христианство и ислам. Сложность этноконфессионального состава населения способствовала тому, что Семипалатинск стал одним из крупнейших центров духовной культуры для различных вероисповеданий в Степном генерал-губернаторстве Российской империи.

*Ключевые слова:* Семипалатинск, религия, казахи, население, сарты, русские, первая всеобщая перепись населения.

T.S. Mizimbayev

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## FORMATION OF THE ETHNO-CONFESSIONAL COMPOSITION OF THE POPULATION OF SEMIPALATINSK IN THE LATE 19th – EARLY 20th CENTURIES

The article examines the history of the formation of the ethno-confessional composition of Semipalatinsk population. Based on the analysis of the 1897 census materials for the Semipalatinsk region, the ratio of representatives of various ethnic and religious groups in the city of Semipalatinsk was revealed. It is shown that despite the polyconfessional composition of the population, in religious terms, Christianity and Islam occupied the key positions. It is determined that the complexity of the ethno-confessional composition of the population predetermined Semipalatinsk's becoming one of the largest centers of spiritual culture for various religions in the Steppe Governor-General of the Russian Empire.

*Key words:* Semipalatinsk, religion, Kazakhs, population, Sarts, Russians, the first general population census.

Семипалатинск в XIX – начале XX в. являлся важнейшим центром торговли, культуры и науки. Ускоренное развитие капиталистических отношений в Российской империи во второй половине XIX в., активные торговые отношения с Китаем, среднеазиатскими ханствами изменили облик населенного пункта, который прошел путь от небольшой военной крепости в начале XVIII в. до одного из крупнейших городов начала XX века.

Начиная с момента основания Семипалатинской крепости до начала XX в. изменился и этноконфессиональный состав населения. Крепость была основана военным отрядом, и первоначально была заселена казаками, небольшим числом офицеров и крестьян. Но к концу XIX века путеше-

ственники давали следующие оценки городу: «Семипалатинск – это своего рода Одесса на нашей среднеазиатской границе» [1, с. 338].

В современной российской и казахстанской историографии более или менее изучены вопросы общей истории города и торгово-экономических связей Семипалатинска с Китаем. Это работы советского исследователя Ж. Касымбаева [2, 3], современных исследователей Ю.Н. Цыряпкиной (Гужвенко) [4, 5], Г.А. Сарсембаева [6, 7]. Исследователь Г.А. Сарсембаева в своих работах анализирует этнодемографические процессы города Семипалатинска. Среди краеведческих работ можно выделить публикации В.Н. Кашляка, известного семипалатинского краеведа, посвященные изуче-

нию православия в Семипалатинске [8–10]. Опираясь на документы казахстанских архивов, он воссоздал историю развития православных приходов в Семипалатинске.

О развитии ислама в Семипалатинске в изучаемый период писал российский историк из Челябинского государственного университета П.С. Шаблей. Он занимается изучением исламских институтов управления Оренбургского магометанского духовного собрания (ОМДС), связью этого института с имперскими органами власти. П.С. Шаблей рассматривает историю татарской общины города Семипалатинска. Особое внимание в его работах уделено функционированию татарских мечетей, учебных заведений, развитию мусульманской благотворительности, суфизму [11]. Отдельно можно выделить работы исследователей, занимающихся изучением небольших религиозных общин. Например, история формирования еврейской общины [12, 13], история римско-католического прихода [14].

Можно отметить, что вопросы этноконфессиональной истории Семипалатинска во второй половине XIX – начале XX вв. разработаны недостаточно, что обуславливает актуальность данной статьи.

Статья написана на основе материалов Всеобщей переписи населения 1897 года по Семипалатинской области [15], отчетов Семипалатинского подотдела Русского географического общества, отчетов управляющего делами подотдела Н.Я. Коншина [16], материалов обзоров Семипалатинской области [17]. К важнейшим источникам можно отнести нарративные материалы, а именно статьи и записки местных краеведов имперского периода. Основная масса была напечатана вскоре после проведения переписи. Например, в «Семипалатинских областных ведомостях» печатается работа представителя Русского географического общества Н.Я. Коншина, проанализировавшего материалы переписи населения в Семипалатинской области. Его публикация стала серьезной вехой в разработке вопросов проведения переписи в регионах империи. В ней были собраны сведения о количестве и составе домовладельцев, о численности населения, половозрастном, национальном, сословном составе, вероисповедании и семейном положении, естественном и механическом движении, грамотности и образовательном уровне, распределении населения по занятиям.

Согласно указу Николая I от 19 мая 1854 года, из частей, находящихся на левом фланге Казахской степи, именно из Кокпектинского и Аягузского внешних округов, из Семипалатинска и Усть-Каменогорска и земель, занимаемых казаха-

ми, кочующими на внутренней стороне Сибирской линии, по правую сторону реки Иртыша и селений по Иртышской линии, от крепости Железинской до Малонарымска включительно, образовать особую область под именем Семипалатинской. При этом Семипалатинск наименован областным городом, а станицы Аягузская, Кокпектинская и Копальская возведены в степень окружных городов этой области [18, с. 120].

Выбор Семипалатинска в качестве областного центра только что созданной области объясняется тем, что Семипалатинск был включен во внутреннюю торговлю с казахами-кочевниками, с купцами из Кокандского ханства и Бухарского эмирата, кроме того, в XIX в. разрасталась торговля с Западным Китаем, в которой был задействован огромный район по течению Иртыша выше и ниже Семипалатинска – Прииртышье, или Семипалатинское Прииртышье [5].

Развитие торговли, появление одноименной области, выбор Семипалатинска в качестве областного центра привели к быстрому росту населения города, что в свою очередь влияло на активизацию религиозной жизни города.

К середине XIX века в Семипалатинске насчитывалось 8 мечетей. Рост числа мечетей связан с увеличением мусульманского населения: переезд торговцев из среднеазиатских ханств (1820–1830-е годы), миграция татар из Сибири и Волжско-Уральского региона, процесс оседания обедневших кочевников, получивших название «джатаки» [11, с. 123]. В 30-е годы XIX века купцы братья Абдулатифовы построили мечеть № 3 и медресе при ней. Так, из 196 учащихся первого набора 90 учащихся – казахи, 96 – татары, 8 – сарты. К 1888 году студенты-казахи составляли абсолютное большинство [11, с. 129]. Можно сказать, что увеличение числа учащихся связано не только с увеличением казахского населения, но и с пониманием важности получения образования в целом.

К 1858 году православное духовенство Семипалатинска состояло из 10 человек, мусульманское – из 15 человек [18, с. 135]. В городе находилось 10 мечетей (1 каменная, 9 деревянных), 7 медресе, количество учащихся – 371. Около 150 девочек получали образование у жен мулл. В городе находилось 2 церкви (1 соборная, 1 приходская) [18, с. 132]. У православных христиан в приходском, уездном училищах и казачьей школе обучалось около 300 человек. 1 учащийся приходился на 14 христиан, 1 – на 6 мусульман [18, с. 142].

В работе историка Н.А. Абрамова 1858 года не указано общее число населения города, но, сравнив общее количество податного населения и рас-

пределения по конфессиональной принадлежности, подтверждается цифра в 7 628 человек. Указано, что православных христиан – 4 405 (57,7 %), мусульман – 3 236 (42,4 %), иудеев – 49 (0,64 %), католиков – 28 (0,36 %) [18, с. 141]. Практически все католики в Семипалатинске – мужчины (27 жителей), это были ссыльные или служивые люди. Сравнив население и число представителей различных конфессий, можно сказать, что на 1 православного священника приходилось около 404 верующих, а на одного имама около 215 верующих.

Согласно данным переписи населения 1897 года, общее число населения Семипалатинска составило 26 246 человек (3,83 % от населения области). Наиболее многочисленными стали последователи ислама и православного христианства – 55,8 % и 42,6 % соответственно. Вместе последователи данных религий составляли 98,4 %, представители других конфессий были малочисленны. Среди них можно выделить иудеев – 182 жителя (0,7 %), римско-католиков – 103 (0,4 %), старообрядцев – 62 (0,23 %), лютеран – 34 (0,12 %). Самая малочисленная группа – буддисты-ламаисты – 4 жителя (0,01 %) [15, с. 52].

Особенностью переписи 1897 г. стало то, что отсутствовал пункт об этнической принадлежности, в этой связи примерное количество представителей той или иной этнической группы можно отследить только по выбору языка в качестве родного.

Наиболее многочисленная группа населения города – это жители, признавшие родным языком русский язык, их насчитывалось 11 192 человека, что составляет 42,6 % от общего числа горожан [15, с. 54]. В понятие «русские языки» включаются великорусский, малорусский и белорусский языки. Интересен тот факт, что малорусский язык признан родным только у 73 человек, а белорусский язык ни у одного. По языковому критерию казаки признают родным русский язык, соответственно, они не были выделены в отдельную группу. Особенностью переписи стало то, что данные по вероисповеданию и родному языку практически идентичны.

Следующая группа – жители, признавшие родным казахский язык, указанный в переписи как «киргиз-кайсакский язык». В эту группу вошли 8 873 жителя (33,8 %) [15, с. 55]. Эти данные позволяют предположить, что третья часть города этнические казахи. Наряду с казахами и русскими многочисленной группой населения были татары – 5 678 жителей (21,63 %), что составляло около одной пятой части населения города [15, с. 54]. Первоначально татары селились на о. Полковничий, но в связи с постоянными подтоплениями в

1798 г. торговцам было разрешено переселиться на полверсты выше по течению реки. Новое место их расселения сразу же стало называться в народе Татарской слободкой [19, с. 518].

В Семипалатинске также проживали сарты (123 жителя, 0,46 %) – наименование части оседлого населения отдельных регионов Средней Азии в XV и XVIII – начале XX вв. «Сарт» означает «торговец, купец» или «зажиточный человек». Как писал И.И. Завалишин: «Ташкентцы, тоже вышедшие сюда встарь из Ташкента, и которых здесь называют “сартами” (сарт), занимают особый квартал в Татарской слободе и имеют свою особую мечеть. Они наружно не походят ни на татар, ни на бухарцев, ни даже на киргизов» [20, с. 89]. Ташкентцы строго держатся ислама, поэтому после переезда в конце XVIII века на деньги местного среднеазиатского населения была построена первая мечеть. В народе данная мечеть получила название «сартовской». Первыми мусульманами города стали служивые башкиры и купцы из Ферганы и Туркестана [11, с. 122]. В этническом отношении большинство мусульман составляли казахи и татары.

Уровень социального развития и благосостояния напрямую влиял на состояние религиозных объектов. Мечети, медресе при них и другие религиозные объекты строились за счет средств жителей и меценатов. Так, мусульманская община сартов – основателей первых мечетей города, к концу XIX века считалась одной из беднейших общин города. К 1882 году их общая численность составляла 2,9 % от общего населения города, несмотря на рост в составе населения (было 123 жителя – 0,46 % населения), их приход остался на том же уровне и состоял из 2 мечетей и ни одного медресе, в отличие от остальных общин города, это свидетельствует, что общий уровень благосостояния общины снизился.

Казахи, татары и сарты являлись мусульманскими народами Российской империи. Общая сумма процентного соотношения равна 55,8, что идентично проценту мусульман города.

Во всеобщей переписи населения 1897 г. указано, что количество людей, исполняющих «богослужение православного исповедания», составляет 19 человек, все они являются представителями русского народа (русскими). В это же время служащие нехристианского богослужения – 34 человека, большинство являются татарами (20 человек), 13 – казахами, 1 – сартом [15, с. 113]. Татары, активно поддерживая связь с исламскими центрами Волго-Уральского региона, были более развиты в социокультурном плане, что позволяло им занять лидирующие позиции

при мечетях. По материалам переписи населения 1897 г., по Семипалатинской области татары составляли 5 678 жителей (20 %) от численности населения, при этом 20 (60 %) исламских имамов признавали родным татарский язык [15, с. 113].

Имперские органы власти четко следили за деятельностью мусульманских священнослужителей. Особое внимание уделялось выбору и утверждению в должности имама. Кандидату на эту должность было необходимо подтвердить собственную компетенцию перед мусульманским духовным собранием, а в дальнейшем – утверждение на должности от Омского губернского правления [21, л. 6].

Несмотря на строгий контроль со стороны государственных органов, имперская система управления учитывала интересы подданных разных конфессий. Различия в традициях вероисповедания иногда влияли и на работу местных органов управления. Материалы фондов Центрального государственного архива Республики Казахстан свидетельствуют, что, согласно списку 1861 года, 2 чиновника городского суда и 4 представителя государственной думы являлись мусульманами. В это же время чиновники городского суда написали прошение на имя областного правления (губернатору Семипалатинской области) с целью получения разрешения не выходить на работу по пятницам в связи с тем, что она является священным днем у мусульман. В дополнении указано, что областное правление полностью согласно с доводами чиновников, потому что «пятница для мусульман так же священна, как и воскресенье для христиан» [22, л. 12].

В самом Семипалатинске в начале XX века было уже 11 мечетей с мусульманским населением около 10 тыс. человек. Некоторые мусульманские авторы, такие как Ахмад-Вали б. ал-Казани (татарский имам 6-й мечети Семипалатинска) и Курбана Али Халиди (этнограф и историк), считали город одним из наиболее процветающих центров ислама после Казани и Оренбурга. Данная позиция подтверждается в исследованиях П.С. Шаблея [23, с. 77].

В 1895 году в городе функционировали 4 церковно-приходских школы, общее количество учащихся составляло около 210 человек. Школы содержались частью на церковные деньги, частью на пожертвования [24, с. 135].

Интересны путевые записки епархиального наблюдателя церковно-приходских школ Д. Садовского, посетившего в 1907 году Семипалатинск. Он посетил Москвинскую и Александроневскую-Плещеевскую, Заречнослободскую (при миссионерском центральном стане) и Воскресенскую вторую (на Знаменском винокуренном заво-

де купца Плещеева), Никольскую-Ложкинскую и Воскресенскую первую. Как написал епархиальный наблюдатель: «Все градосемипалатинские школы найдены в весьма хорошем состоянии, если не иметь в виду некоторых несущественных недостатков. Все они пользуются собственными прекрасными, иногда даже роскошными помещениями, выстроенными на средства местных благотворителей, и имеют достаточный комплект учащихся. Учащиеся исполняют свои обязанности усердно, все одинаково преданы школьному делу, добросовестно несут службу свою, насколько хватает сил и умения» [25].

Большая часть мечетей города Семипалатинска включила в себя и школу – медресе. Основой программы обучения являлись религиозные основы ислама, восточная литература и культура. В лучших медресе большое внимание уделялось изучению восточных языков: арабского, персидского, татарского и других. В медресе Ахмета-Ризы в течение 3 лет обучался великий казахский писатель и просветитель Абай Кунанбаев. Как видно из статистических материалов, самое первое медресе появилось в 1821 году, а последнее – в 1883 году. Медресе содержались за счет родителей и на добровольные пожертвования [24, с. 138]. К 1895 году количество медресе достигло 9, при 626 учащихся [24, с. 135].

Малочисленные группы: евреи – 0,69 %, поляки – 0,31 % и немцы – 0,17 %. История римско-католического прихода в Семипалатинске начинается в XVIII в., когда в Семипалатинскую крепость (Семипалатинскую крепость) был направлен польский гарнизон. Благодаря стараниям набожного командующего войсками был построен небольшой храм, посвященный Пресвятой Деве Марии. Можно предположить, что основное число этнических поляков вошло в материалы переписи как римско-католики – 103 жителя (0,4 %), а большая часть этнических немцев как лютеране – 34 жителя (0,12 %).

Несмотря на сравнительно малое количество иудеев в общей численности населения города, мы помним о том, что еврейские общины достаточно корпоративны и закрыты от влияния других культур. Так, уже в конце XIX века в городе был еврейский молитвенный дом, данные сведения содержатся в Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона (том 57). Там сказано, что в 1895 году 248 евреев проживали в областном центре. Кроме того, в Семипалатинске работала еврейская школа, где обучались 7 мальчиков [26, с. 454]. Эти данные подтверждаются материалами обзора области за 1895 год [24, с. 135]. Интересные данные приведены и в статье Н.В. Крутовой «Еврейские святыни Семипалатинска». Так, автор

пишет, что еврейская школа действительно существовала при молитвенном доме в период с 1877 по 1897 г. Это подтверждается материалами списка учебных заведений, где указана дата основания учебных заведений [24, с. 135].

Жители города были достаточно религиозны. Например, при планировании обустройства новой базарной площади в пользу выбранного места строительства было утверждено, что «среди новой площади предположена по плану церковь, и тоже недалеко от оной находятся магометанские мечети, и так каждый из торговцев будет близко и иметь свою святыню» [26, л. 25].

Таким образом, этноконфессиональный состав населения Семипалатинска во второй поло-

вине XIX – начале XX в. был достаточно сложный, включая в себя представителей всех мировых религий (ислам, христианство, буддизм). Христианство и ислам оставались доминирующими религиями, но с середины и к концу XIX века прослеживается динамика увеличения мусульманского населения, которое становится преобладающим к моменту проведения Всеобщей переписи населения 1897 года. Социально-экономическое развитие города, увеличение численности населения привели к повышению благосостояния населения, что в свою очередь позволяло выделять все больше средств на постройку религиозных объектов, в числе которых церкви, мечети, церковно-приходские школы, медресе, синагоги.

### Библиографический список

1. Потанин Г. Н. Избранные сочинения: в 3 т. Павлодар: ТОО НПФ «ЭКО», 2005. Т. 1. 521 с.
2. Касымбаев Ж. К. Города Восточного Казахстана в 1861–1917 гг. Алма-Ата: Ғылым, 1990. 184 с.
3. Касымбаев Ж. К. История города Семипалатинска (1718–1917 гг.). Алматы, 1998. 276 с.
4. Гужвенко Ю. Н. Восточный Казахстан: этносоциальные отношения в 1990-е – начале 2000-х годов. М.: Восточная литература РАН, 2009. 199 с.
5. Цыряпкина Ю. Н. Семипалатинское Прииртышье в торгово-экономических связях с Западным Китаем в середине XIX – начале XX вв. // История. 2019. Т. 10. Вып. 1 (75). URL: <https://history.jes.su/s207987840002568-3-1> (дата обращения: 07.07.2021).
6. Сарсембаева Г. А. Этнический состав населения Казахстана по данным переписей населения 1897, 1926 и 1939 гг. // Человек и Север: антропология, археология, экология: материалы всероссийской конференции. Тюмень: Институт проблем освоения Севера СО РАН, 2012. С. 279–283
7. Сарсембаева Г. А. Трансформация визуального пространства городов Семипалатинск и Усть-Каменогорск в XIX – начале XX века // Мир большого Алтая. 2017. № 3 (1). С. 77–95.
8. Кашляк В. Н. Семипалатинск. Три века истории. Новосибирск, 2002. 371 с.
9. Кашляк В. Н. Храмы Семипалатинска: прошлое и настоящее. Семипалатинск, 2004. 610 с.
10. Кашляк В. Н. Семипалатинск: их именами названы... Семипалатинск, 2006. 355 с.
11. Шаблей П. С. Мусульманское сообщество Семипалатинска: конфессиональное благоустройство и исламский дискурс под имперским управлением (конец XVIII – XIX в.) // Иран-наме. 2012. № 3 (23). С. 112–150.
12. Крутова Н. В. Еврейские святыни Семипалатинска // Лехаим. 2004. № 1 (141). URL: <https://lechaim.ru/ARHIV/141/krutova.htm> (дата обращения: 07.07.2021).
13. Крутова Н. В. Очерк религиозной жизни евреев Восточного Казахстана (конец XIX – начало XX века) // Диаспоры. М.: Наталис, 2009. С. 134–152.
14. Стариков Е. История римско-католического прихода в Семипалатинске. URL: [hhttps://studylib.ru/doc/2037247/evgeniy-starikov--istoriya-rimsko](https://studylib.ru/doc/2037247/evgeniy-starikov--istoriya-rimsko) (дата обращения: 07.07.2021).
15. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г. Т. LXXXIV. Семипалатинская область / под ред. Н. А. Тройницкаго. СПб., 1905.
16. Коншин Н. К истории переписи в Семипалатинской области // Семипалатинские областные ведомости. 1898. № 25.
17. Обзор Семипалатинской области... [по годам]. Семипалатинск: Тип. обл. правления, 1871–1913.
18. Абрамов Н. А. Областной город Семипалатинск // Записки Императорского Русского географического общества. Кн. 1. СПб., 1861. 174 с.
19. Атантаева Б. Ж., Ахметова Р. Д. Татары Семипалатинского Прииртышья в историческом и культурном аспекте (XIX – нач. XX вв.) // Мир Большого Алтая. 2018. № 4. С. 511–515.
20. Завалишин И. С. Описание Западной Сибири. Т. 3. Сибирско-киргизская степь. М., 1867. 145 с.
21. Центральный государственный архив Республики Казахстан (ЦГА РК). Ф. 480. Оп. 1. Д. 36.
22. ЦГА РК. Ф. 15. Оп. 1. Д. 46.
23. Шаблей П. С. История татарской общины Семипалатинска // Историческая этнология. 2020. Т. 5, № 1. С. 75–94.
24. Обзор Семипалатинской области за 1895 год. Семипалатинск: Тип. обл. правления, 1897. 139 с.
25. Садовский Д. Путевые заметки омского епархиального наблюдателя церковно-приходских школ во время поездки по школам Омской епархии с 28-го сентября по 5-е ноября 1907 года // Омские епархиальные ведомости. 1908. № 1–3.
26. Семипалатинская область // Брокгауз и Ефрон: энциклопедия. Т. 29. URL: <https://runivers.ru/bookreader/book10188/#page/469/mode/1up> (дата обращения: 07.07.2021).

УДК 811.161.1'28(575.1)  
DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-103-109

Ю.Н. Цыряпкина

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ УЗБЕКИСТАНЕ: ПОЛИТИКА, ИДЕНТИЧНОСТЬ, СФЕРЫ ПРИМЕНЕНИЯ

В статье характеризуется официальный статус и сферы применения русского языка в Республике Узбекистан. Показано, что политика усиления государственного языка в современном Узбекистане связана с адаптацией позднесоветской модели национального государства, в которой язык являлся одним из важнейших маркеров нации. Доказывается, что русский язык является одним из укоренившихся языков республики. Согласно материалам полевых исследований, у коренного населения сформирован запрос на узбекско-русский билингвизм, в том числе посредством получения школьного образования на русском языке. Автор приходит к выводу, что русский язык является частью современной узбекской культуры.

*Ключевые слова:* Узбекистан, русскоязычное население, сферы применения русского и узбекского языков, коммуникативная потребность в русском языке, идентичность, узбекская латиница.

Yu.N. Tsyryapkina

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## RUSSIAN LANGUAGE IN MODERN UZBEKISTAN: POLITICS, IDENTITY, SPHERE OF USING

The article discusses the official status and sphere of Russian language usage in the Republic of Uzbekistan. The article reveals the idea that the policy of strengthening the state language in modern Uzbekistan is associated with the adaptation of the late Soviet model of the nation state, in which language was one of the most important markers of the nation. It is proved that the Russian language is one of the rooted languages of the republic. According to the materials of field research, the indigenous population has formed a demand for Uzbek-Russian bilingualism, including the acquisition of the language through school education in Russian. The author concludes that the Russian language is a part of modern Uzbek culture.

*Key words:* Uzbekistan, Russian-speaking population, spheres of using of Russian and Uzbek languages, communicative needs for Russian, identity, Uzbek Latin alphabet.

Вопрос о роли и дальнейшей судьбе русского языка в Центральной Азии не утрачивает своей остроты и актуальности в канун 30-летнего юбилея суверенного развития всех республик региона в 2021 году. В последние 2-3 года фокус обсуждений языковых проблем сместился в Узбекистан, в котором в результате начавшейся либерализации страны многие важнейшие вопросы дискутируются в общественном пространстве. После периода президентства И.А. Каримова, когда были разделены сферы употребления государственного и русского языков, жесткими мерами сглаживались самые острые противоречия, с 2017 г. узбекское общество начинает рефлексировать, обсуждать дальнейшие направления языковой политики. За этот период общественное мнение Узбекистана со всей остротой реагирует на различные триггеры, связанные с положением языков в стране, начи-

ная с обсуждения видеоссоры ректора университета журналистики и массовых коммуникаций Ш. Кудратходжаева и русскоязычных женщин, не владеющих узбекским языком [1], продолжая заявлением отдельных представителей узбекской интеллигенции и деятелей культуры, предлагающих повысить русский язык в статусе до уровня государственного [2]. В настоящее время государство выбирает практику строгой регламентации документооборота в делопроизводстве для укрепления позиций узбекского языка. В 2020 г. Министерство юстиции предложило штрафовать учреждения/организации за ведение делопроизводства на негосударственном языке [3], что вызвало бурные обсуждения как внутри Узбекистана, так и за его пределами. В октябре 2020 г. президент Ш. Мирзиёев подписал «Указ о мерах по совершенствованию языковой политики в

стране» [4], в котором фактически прописывается дорожная карта развития узбекского языка, связанная с корректировкой учебных планов общеобразовательных школ, сертификацией уровня владения государственным языком должностными лицами, интеграцией узбекского языка с современными информационными технологиями и коммуникациями и др. Насколько успешными станут анонсированные в Узбекистане указы, зависит от многих факторов, в том числе и от ясного представления, какие роли выполняют государственный и русский языки в общественной и социокультурной жизни республики.

Несмотря на пристальный интерес российских исследователей к вопросам функционирования и развития русского языка в бывших советских республиках Центральной Азии, до сих пор преобладают публикации «страновые», характеризующие позиции русского языка в отдельной республике [5, 6]. Обобщающие работы по проблемам русского языка в регионе, как ни странно, публикуются китайскими исследователями [7], в англоязычных зарубежных публикациях чаще всего проводятся кросс-темпоральные сравнения сфер применения русского и государственного языков в республиках различных регионов бывшего СССР [8]. В данной статье, подготовленной на основе материалов, полученных в ходе полевых исследований автора в 2012–2015, 2019 гг., характеризуются сферы применения русского языка, а также затрагивается вопрос о позициях государственного языка в социокультурной жизни узбекского общества.

Корни сложившейся языковой ситуации в Центральной Азии связывают с тем, что сформировавшиеся в советское время государственные институты трансформировались в современные атрибуты государства Республики Узбекистан. По мнению С.Н. Абашина, отсылка на нацию, сконструированную в советское время, была успешна вплетена в процессы нациестроительства после распада СССР [9, с. 196–197]. Анализ новой республиканской идентичности Узбекистана показал, что она повторяет «позднесоветскую модель национального государства» [10, с. 151]. В данном понимании государственный язык являлся одним из важнейших маркеров нации и атрибутом национальной идентичности. В суверенном Узбекистане была воспроизведена та же практика усиления национального содержания языка, при которой акцент делался на укрепление признанного в 1989 г. государственным узбекского языка. Этот факт и предопределил рамку развития государственного языка в постсоветском Узбекистане,

которая сводится к укреплению позиций узбекского [11], его всеобщего использования и распространения, так как в советской модели язык являлся неотъемлемым признаком нации.

Государственная политика в отношении русского языка в Узбекистане отличается от ситуации в других республиках региона. Это связано с тем, что ни в Конституции, ни в редакциях закона «О государственном языке» нет никаких упоминаний о правовом статусе русского языка. Юридически русский язык является одним из иностранных языков в Узбекистане. Изучение языкового вопроса в Узбекистане через призму государственной политики приводит исследователей к выводу о «масштабной дерусификации», русский язык рассматривается как «советский пережиток» и вызывает прямые ассоциации с 70-летним советским правлением [12, с. 22–23]. Перевод графики государственного языка с кириллицы на латиницу в 1993 г. (хотя данная реформа затянулась) рассматривается как попытка отказаться от советского наследия [7, с. 263]. Эти тенденции представляют транслируемую часть государственной политики, но не объясняют всего разнообразия проявлений языков в современном Узбекистане. В изучении вопросов, связанных с языковой политикой и позициями русского языка в Узбекистане, необходимо четко разделять государственную политику, проводимую в отношении государственного и русского языков, которая инициируется «сверху» и должна соответствовать общей идее национализации общественно-политической и иных сфер Республики Узбекистан.

Автор статьи, опираясь на многолетние полевые материалы, доказывает, что русский язык является одним из укоренившихся языков республики, овладение которым у коренного населения Узбекистана переросло в традицию русско-титального билингвизма, сформировавшуюся в советское время. Русский язык в республиках региона стал родным не только для русских, украинцев и других европеизированных городских групп, но и для части титульного населения (самая высокая доля распространения русского языка у казахов и киргизов в Казахстане и Кыргызстане соответственно), а также депортированных этнических групп и др. Если посмотреть на данные советских переписей 1970 и 1989 годов по Узбекской ССР, то в 1970 г. из 7 724 715 проживающих в республике узбеков русский язык называли родным 26 276 человек (0,3 %) [13, с. 202]. Согласно данным переписи населения 1989 г., из 14 142 475 проживающих в республике узбеков русский язык считали



родным 63 568 человек (0,4 %) [14, с. 92]. Необходимо отметить, что это были те узбеки, которые думали, говорили и писали на русском языке лучше, чем на узбекском, в отдельных случаях в эту группу узбеков входили те, кто вообще не владел узбекским языком.

В 2019 г. в Ташкенте был проинтервьюирован респондент, 52 г., узбек по происхождению, но избегал причисления себя к этой группе, вырос в семье обрусевших узбеков: «Ю. Ц.: К какой группе по этнической принадлежности Вы себя относите? Б.: ...Я 1967 г. рождения, то есть я еще вырос и сформировался в то время, советское... родители разговаривали все время дома на русском... Поэтому я думаю, что если отталкиваться от этого факта, то я на 90 % принадлежу русской культуре, но если отталкиваться от того, что были и есть какие-то традиции местные, которые не могли пройти мимо и есть и сейчас, они все равно затрагивают нас, то принадлежность к местному, коренному этносу тоже ощущается. Поэтому есть какая-то раздвоенность здесь» [15]. Респондент Б. подчеркивает, что его самоидентификация уживается в двух контекстах, где ведущую роль играет «европейская» идентичность, основанная на знании русского языка (родной язык для этого респондента), на «пристрастии» к русской литературе и т. д., с другой стороны, его идентичность вписана в контекст национальной культуры, в которой он также отчасти принадлежит. Сформировавшаяся у части городского населения разноуровневая идентичность, позволяющая им проживать в разных социокультурных контекстах, является малоизученным феноменом, который требует длительного антропологического исследования и осмысления.

Следуя логике данной мысли, необходимо еще раз акцентировать внимание на том, что русский язык, начиная с имперского времени и массово в советский период, стал связующим мостиком, через который коренное население получило представление об «европейской» культуре и ценностях. Эта ситуация не изменилась к настоящему времени – до сих пор приобщение к русскому языку влияло и влияет на идентификацию его носителя.

В Узбекистане существуют 2 культурно-лингвистические идентичности: русскоязычная / европеизированная и национальная. Русскоязычный / носитель русского языка или в повседневной жизни более распространено название / самоназвание «европеец» – человек вне зависимости от этнической принадлежности разделяющий европейские ценности через русский язык. Культу-

ролог и лингвист Алексей Улько, проживающий в Узбекистане, считает, что названия этой группы – «европейцы» и «русскоязычные» – неудачны и искажают признаки групп [16]. По его мнению, в настоящее время основными носителями русского языка в Узбекистане являются не русские, которых, по данным официальной статистики, на 1 января 2018 г. в Узбекистане насчитывалось 739 684 человек (2 % от всего населения) (материалы предоставлены Государственным комитетом по статистике Республики Узбекистан №01/4-01-19-477 от 3 мая 2019 г.), а этнические узбеки [16]. Но при этом уровень владения русским языком у узбеков и таджиков различается по степени сформированных навыков: понимание на слух, умение поддержать разговорную речь, умение читать, писать и т. д.

Повседневная жизнь в Узбекистане диктует совершенно другие правила использования языков, и зачастую отношение к русскому языку в повседневных практиках не совпадает с декларируемым государством курсом. В последние годы появляются экспертные статьи по Узбекистану, в которых подчеркивается мысль о том, что чиновники высшего ранга плохо говорят на узбекском языке, среднее и нижнее звенья чиновников владеют узбекским языком, но использует много диалектизмов и европеизмов [17]. Из-за этих особенностей узбекского языка отказаться от русского в полной мере не представляется возможным. Узбекистан входит в число тех постсоветских стран, в которых судьба русскоязычия определяется объективными социально-экономическими и инерционными процессами. Нужно также отметить, что узбекское общество чрезвычайно традиционно, поэтому дерусификация здесь происходила крайне медленно, от узбекской кириллицы не отказались до сих пор, несмотря на то, что реформа латинизации алфавита началась более 25 лет назад, она так и осталась незавершенной.

В делопроизводстве в Узбекистане в 2000–2010-е годы были задействованы в основном узбекский язык на кириллице, в меньшей степени – на латинице, но при этом узбекская латиница преобладала в сфере официальных символов – вывески, надписи в метро, названия городов, улиц и др. В этой ситуации русский язык до сих пор выступает в роли языка-посредника.

Школьное образование на узбекской латинице было введено в 1996 г., первое поколение выпускников классов с обучением на узбекской латинице в 2000-е годы столкнулось с практикой поголовного использования узбекской кириллицы в делопроизводстве и необходимостью осваивать ее

либо русский язык как язык-посредник. Незавершенность реформы перевода графики алфавита на латиницу привела к новому уровню дискуссий в современном Узбекистане. В 2017 г. было опубликовано открытое письмо известного узбекского литературоведа Шухрата Ризаева, адресованное президенту Ш.М. Мирзиёеву, с предложением вернуться к кириллице как к основной графике [18]. Упоминаемые выше инициативы президента Ш. Мирзиёева в 2020 г. обозначили мейнстримное движение в сторону укрепления узбекской латиницы, завершение реформы графики узбекского алфавита, а также повсеместный перевод делопроизводства на государственный язык.

При этом в Узбекистане остается высоким запрос у коренного населения (узбеки, таджики) на образование на русском языке – в школах, колледжах, университетах, в которых сохраняются «европейские» потоки (русский язык обучения) и «национальные» (узбекский язык). На сайте Министерства народного образования Республики Узбекистан представлена официальная информация о количестве школ и учащихся по языку обучения в общеобразовательных школах системы государственного образования в 2020/21 учебном году (причем информация опубликована на узбекской кириллице). Школ с узбекским языком обучения в республике 8 083, в то время как школ с русским языком обучения 81, примерно в 100 раз меньше, но при этом в школах с узбекским языком обучения получают образование 5 321 918 человек, с русским – 634 985 учащихся, в 8 раз меньше [19]. Учитывая тот факт, что русских в республике насчитывается 739 684 человек, хотя данные о половозрастном составе русских автору недоступны, к этой группе даже в городах больше относятся представители средней и старшей возрастной групп. Тем самым большая часть учащихся русских классов и школ – это, скорее всего, узбеки и другие коренные этнические группы региона.

Укорененность русского языка в образовании связана не только с распространенными стереотипами о том, что образование на русском языке качественнее, чем в классах с узбекским языком обучения [16]. Для узбека знание русского языка является в какой-то степени усилением его статусных позиций в обществе и в выбираемой сфере занятости. В 2014 г. было записано интервью с Р., 1973 г. р., узбек, выпускник одной из русских школ в г. Ангрен, инспектор ДПС по Ташкентской области. Коллектив, в котором трудился Р., был узбекоязычным, и значимость его языковых навыков вырастала, когда его коллеги – выпускники

узбекских школ не могли ясно донести свои требования русскоязычным водителям в моменты проверок документов. Кроме этого, знание русского языка он использовал как инструмент отстаивания своих позиций в коллективе, когда у него возникали конфликтные ситуации с начальством: *«Я один закончил русскую школу, они все [коллеги по отделению] – из узбекских школ, а я – из русской. Когда начальник меня вызывал к себе и требовал предоставить рапорт по разным спорным ситуациям, я писал рапорт на русском языке. Он нервничал, так как не понимал ни слова, но не имел право его не принять»* [20]. В представлении этого респондента обучение в русской школе, диплом о высшем образовании в филиале российского вуза в Узбекистане являлся его дополнительным ресурсом в карьерном становлении и борьбе за личные позиции в коллективе. На протяжении всего разговора Р. неоднократно подчеркивал его отличие (выпускник русской школы) от коллег и представителей своего окружения.

Полевые исследования в Узбекистане в 2012–2015, 2019 гг. в разных городах республики (Ангрен, Алмалык, Фергана, Ташкент) подтвердили данное предположение – русский язык в республике сохраняется благодаря запросам со стороны коренного населения на существование билингвизма, когда речь идет о таджиках – чаще всего сохранения трехязычия. Но при относительной востребованности русского языка возникает другой вопрос – качество и уровень сохраняемого русского языка, который усваивается коренным населением региона на базовом или среднем уровне для нужд торговли или работы в сфере услуг, а также для расширения возможностей при трудовой миграции в Россию или в Казахстан. Другими словами, узбеки и таджики – выпускники русских классов не обязательно усвоят русский язык как язык родной, что чаще всего происходило в советское время. Родными для них остаются по-прежнему узбекский / таджикский и другие языки, базовые знания русского языка или овладение им на среднем уровне – инструмент вертикальной мобильности в различных сферах, прежде всего в сфере услуг.

В этой связи очень перспективным для изучения является вопрос о выборе стратегий обучения русскому языку коренным населением республики. Один из респондентов отметил, что отдал дочь для обучения в начальной школе в русский класс, в среднем звене школы перевел в класс с узбекским языком обучения, знание которого на латинице является необходимым в республике [20]. В жизненных стратегиях узбекских семей знание

русского языка на среднем уровне является важным приобретением, а школьное образование на русском языке востребовано.

Вопрос использования русского языка в Узбекистане – это не только вопрос повседневных коммуникаций, русский язык тесно связан с местной культурой. Уже неоднократно упоминалось, что русский язык стал самовоспроизводимым, «местным» продуктом в Узбекистане [5, с. 195]. Он органично вплетен в культуру, искусство советского и постсоветского Узбекистана, которое зачастую является визитной карточкой страны за ее пределами. Например, постановки первого на территории Советского Союза профессионального негосударственного театра «Ильхом» (1976 г.), бессменным художественным руководителем которого со времени зарождения театра и до момента своей гибели в 2007 г. был Марк Яковлевич Вайль в Ташкенте. Актеры театра «Ильхом» гастролировали в странах Западной Европы, Израиле, США, Японии, во многих городах России. В спектаклях театра сочетаются современные модернистские подходы и огромный пласт азиатской культуры, и все это транслируется через русский язык.

Целое литературное направление сложилось на русском языке в постсоветском Узбекистане – Ферганская школа поэзии, неформальным лидером которой является Шамшад Абдуллаев – русскоязычный узбекский поэт, дважды лауреат конкурса «Русская премия за поэзию» в 2006, 2013 гг., лауреат стипендии фонда Иосифа Бродского (2015). Неформальная группа поэтов (в Ферганскую школу поэзии также входили Хамдам Закиров, Ольга Гребенникова и др.) в первой половине 1990-х годов создала новую космополитическую литературу, которая публиковалась на страницах журнала «Звезда Востока» (1991–1996 гг.) [21, с. 449–450], опять же сочетая принципы западноевропейской переводной модернистской литературы и школы поэзии на узбекском языке. Соответственно, русский язык – это часть культурного наследия всего населения Узбекистана, которое навсегда вписано в их историю, традиции, искусство. Отталкиваясь от мысли о том, что русский язык в Узбекистане – это часть современной узбекской культуры, становится понятным его высокая степень распространения и использования в городах, во многих населенных пунктах, где доля этнических русских чрезвычайно мала.

Кроме этого, русский язык в Узбекистане тесно связан с глобализацией, он является проводником европейской культуры, без которой, к примеру, сложно адаптироваться к жизни в крупнейшем мегаполисе и столице республики Ташкенте. Ав-

тор данной статьи около 10 лет наблюдает за творчеством узбекской певицы из Хорезма Хулькар Абдуллаевой, чьей отличительной особенностью творческой деятельности является исполнение песен на огузском диалекте узбекского языка, сопровождающиеся хорезмскими танцами. Переезд Х. Абдуллаевой в Ташкент трансформировал ее сценический образ, в котором по-прежнему присутствует фолк-музыка Хорезма, но при этом появились современные европеизированные песни и клипы на узбекском языке. Кроме того, чтобы быть востребованной на рынке узбекской эстрады в Ташкенте певица начала записывать репертуар на русском языке. Стоит согласиться с тем, что узбекский язык сохраняется в кино, театре и музыке [17], но при этом эстрадная музыка на узбекском языке переплетается с современными веяниями и европейской культурой. Элементы этой современной культуры проникают в Узбекистан не только через Россию, но и через Турцию. Однако этот вопрос также представляет собой отдельную тему для антропологического исследования.

Другой важный аспект, связанный с русским культурным и коммуникативным пространством, касается самого феномена трудовой миграции или «эффекта» трудовой миграции. Трудовые мигранты из Узбекистана, уезжая на заработки в Россию, в той или иной степени осваивают русский язык, приобщаются к европейским ценностям. Необходимо признать, что Россия, не предпринимая каких-либо особых усилий, продолжает опосредованно влиять на население бывших советских республик. В одном из экспертных интервью, записанных в 2019 г., респондентом была озвучена мысль, что на определенную категорию русскоязычного населения негативно влияет российская пропаганда, транслируемая через средства массовой информации [22]. Для трудовых мигрантов освоить российские стандарты жизни означает приобщиться к европейской культуре. Российская массовая культура, особенно популярная культура / музыка, несмотря на свою тенденциозность и противоречивость, широко востребована городской молодежью вне зависимости от этнической принадлежности. Респондент – учащаяся колледжа в 2015 г. отмечала, что некоторые учащиеся «национальных» групп (с узбекским языком обучения) предпочитают слушать не национальную / традиционную узбекскую эстраду, а российскую популярную или европейскую музыку [23].

Соответственно, русскоязычная среда и культурное пространство, несмотря на заметное демографическое сокращение русских, продолжает функционировать, благодаря инерции советского

прошлого и ее глубокой укорененности в культуре, искусстве народов Узбекистана. Схожие мысли высказывались в публикации Н.П. Космарской, пришедшей к выводу о том, что русское культурное и коммуникативное пространство в постсоветском Кыргызстане может функционировать без русских и без особых усилий со стороны России [24, р. 217].

Суммируя вышеобозначенные тенденции, нужно отметить тот факт, что потенциал русского языка в Узбекистане значителен, он объединяет культурно близкие к нему группы населения вне зависимости от этнической принадлежности. В интернет-пространстве русский язык в Узбекистане является универсальным средством общения. «Мягкая» политика в отношении русского языка в последние годы связана с трудовой миграцией и попыткой правительства Республики Узбекистан институализировать данный процесс и сделать его регулируемым со стороны Узбекистана и со стороны России. Тем не менее на позиции русского языка значительное влияние оказывает ситуация, в которой функционирует узбекский язык. Как неоднократно отмечали эксперты из Узбекистана, за постсоветский период узбекский язык не смог стать языком унифицированным и стандартизированным [17], в узбекском языке по-прежнему высоко присутствие диалектизмов [16], государственный язык плохо отражает современность и если модернизируется, то происходит это искусственно [11]. Благодаря этим факторам русский язык смог укрепить свои позиции, а в каких-то случаях заменить узбекский в сфере государственного управления, бизнесе, науке, производстве, хотя и русскому языку в Узбекистане присуще постепенное устаревание. Соответственно, русский язык в Узбекистане не нуждается в возвращении официального статуса, тем более не нуждается в какой-либо дипломатической поддержке со стороны России. В настоящее время Узбекистану в деле улучшения обучения русскому языку необходима учебно-методическая поддержка со стороны России, содействие в этом вопросе со стороны России началось в последние месяцы

2020 г. [25]. Русский язык как один из укоренившихся языков Узбекистана, несомненно, будет востребован в будущем. Британский историк А. Моррисон, долгое время занимавший позицию профессора в Назарбаев университете в Астане (ныне – Нур-Султан), в разгар общественных дебатов о переводе казахского языка на латиницу в апреле 2017 г. написал, что в Индии после обретения независимости в 1947 г. имели место такие же эмоциональные дискуссии, как и в Казахстане в 2017 г. Благодаря сохранению английского языка в образовании и в других сферах Индия смогла стать ключевой конкурентоспособной державой в регионе и в мире [26]. Автор статьи ранее отмечала, что русский язык в Узбекистане до сих пор используется в производственной сфере, особенно когда заключаются проекты с иностранными партнерами [27, с. 56].

Суммируя вышесказанное, необходимо отметить, что русский язык в Узбекистане, не имея официального статуса, является укоренившимся языком и прочно занимает нишу во многих сферах. В обществе сложился стойкий запрос на знание русского языка среди коренного населения республики. Государство, завершая и углубляя реформу графики узбекского алфавита, ориентируется на молодое поколение узбекистанцев, уже овладевшее латиницей, которое через несколько десятилетий сменит поколение соотечественников среднего и старшего возрастов. Тогда и можно будет в полной мере оценить итоги языковой реформы в Узбекистане. В связи с широким распространением компьютерных программ, которые позволяют переводить тексты с одной графики языка на другую, с одного языка на другой, установить коммуникацию сейчас не представляет особой сложности. Латинизация узбекского языка, его модернизация и доступность обучения на узбекском языке для всех категорий населения Узбекистана, формирование общегосударственной идентичности на основе принятия двух социокультурных идентичностей (узбекоязычное и русскоязычное население) позволят в дальнейшем интегрировать различные группы населения Узбекистана в единую гражданскую нацию.

### Библиографический список

1. Ректора Университета журналистики Узбекистана обвинили в разжигании межнациональной розни. URL: <https://centralasia.media/news:1470325> (дата обращения: 07.07.2021).
2. Русский язык нам не чужой. URL: <https://vesti.uz/russkij-yazyk-nam-ne-chuzhoj/> (дата обращения: 07.07.2021).
3. Министерство юстиции предложило штрафовать должностных лиц, не использующих государственный язык в делопроизводстве. URL: <https://nuz.uz/obschestvo/48969-ministerstvo-yusticii-predlozhilo-shtrafovati-dolzhnostnyh-lic-ne-ispolzuyuschih-gosudarstvennyy-yazyk-v-deloproizvodstve.html> (дата обращения: 07.07.2021).

4. Мирзиёев подписал указ о мерах по совершенствованию языковой политики в стране. URL: <https://kun.uz/ru/news/2020/10/20/mirziyoyev-podpisal-ukaz-o-merax-po-sovershenstvovaniyu-yazykovoy-politiki-v-strane> (дата обращения: 07.07.2021).
5. Цыряпкина Ю. Н. Русскоязычное культурное пространство в Узбекистане и «фактор России» // Дневник Алтайской школы политических исследований. 2017. № 33. С. 193–198.
6. Космарская Н. П., Савин И. С. Судьба русского языка в Казахстане: возможности и барьеры использования российской «мягкой силы» // Восток: афро-азиатские общества и современность. 2020. Вып. 5. URL: <https://arxiv.gaugn.ru/s086919080011739-9-1/?reader=Y> (дата обращения: 07.07.2021).
7. Юй Х. Современное положение русского языка в государствах Центральной Азии // Постсоветские исследования. 2020. Т. 3, № 3. С. 251–270.
8. Chekin A., Kachuyevski A. The Russian-Speaking Population in the Post-Soviet Space: Language, Politics and Identity // *Europe-Asia Studies*. 2019. Vol. 71, № 1. P. 1–23.
9. Абашин С. Н. Нации и национализм в Центральной Азии 20 лет спустя: переосмысливая категории анализа/практики // *Ab Imperio*. 2011. № 3. С. 193–210.
10. Даудов А. Х., Алимджанов Б. А., Андреев А. А. Государственная политика идентичности в Узбекистане в позднесоветское время в эпоху независимости // *Этнографическое обозрение*. 2018. № 5. С. 146–151.
11. Асанов А. Хрупкий баланс языковых споров в Узбекистане. URL: [https://cabar.asia/ru/hrupkij-balans-yazykovyh-sporov-v-uzbekistane?fbclid=IwAR38V3a-Ub5hF4L9wyEXx0S\\_pNDf\\_c1Pma8XNLyrJwUR9hZ8pFoS\\_5oEEYS](https://cabar.asia/ru/hrupkij-balans-yazykovyh-sporov-v-uzbekistane?fbclid=IwAR38V3a-Ub5hF4L9wyEXx0S_pNDf_c1Pma8XNLyrJwUR9hZ8pFoS_5oEEYS) (дата обращения: 07.07.2021).
12. Келльнер-Хайнкеле Б., Ландау Я. Языковая политика в современной Центральной Азии: национальная и этническая идентичность и советское наследие / пер. с англ. О. Богдановой. М.: Центр книги «Рудомино», 2015. 320 с.
13. Итоги Всесоюзной переписи населения 1970 года. Т. IV: Национальный состав населения СССР, союзных и автономных республик, краев, областей и национальных округов. М.: Статистика, 1973. 648 с.
14. Национальный состав населения СССР: по данным переписи населения 1989 г. М.: Финансы и Статистика, 1991. 160 с.
15. Полевые материалы автора. Республика Узбекистан, г. Ташкент, 25 августа 2019 г. (информант: Б., узбек по происхождению, но избегает причисления себя к этой группе, 52 г., ассистент в международной школе).
16. Улько А. «Узбекский – язык для узбеков»? Почему в стране до сих пор есть проблемы с государственным языком. URL: <https://hook.report/2019/08/problema-uzb/> (дата обращения: 07.07.2021).
17. Алимджанов Б. Узбекистан: почему узбекский не стал языком политики и науки? URL: [cabar.asia/ru/uzbekistan-pochemu-uzbekskij-ne-stal-yazykom-politiki-i-nauki](https://cabar.asia/ru/uzbekistan-pochemu-uzbekskij-ne-stal-yazykom-politiki-i-nauki) (дата обращения: 07.07.2021).
18. Узбекистан и переход на латиницу раздора. URL: <https://stanradar.com/news/full/26612-uzbekistan-i-perehod-na-latinitsu-razdora-.html?page=2> (дата обращения: 07.07.2021).
19. 2020–2021 укув йилда халк таълими тизимидаги умумий урта таълим мактабларида таълим олиш тили буйича мактаблар ва укувчилар сони = Количество школ и учащихся по языку обучения в общеобразовательных школах системы государственного образования в 2020–2021 учебном году. URL: <https://www.uzedu.uz/ru/statistika> (дата обращения: 07.07.2021).
20. Полевые материалы автора. Республика Узбекистан, г. Ангрэн, 23 августа 2014 г. (информант: Р., узбек, 42 г., инспектор ДПС).
21. Корчагин К. «Когда заменим свой мир...»: ферганская поэтическая школа в поисках постколониального субъекта // *Новое литературное обозрение*. 2017. № 2 (144). С. 448–470.
22. Полевые материалы автора. Республика Узбекистан, г. Ташкент, 13 августа 2019 г. (информант: А., украинец, лингвист).
23. Полевые материалы автора. Республика Узбекистан, г. Ангрэн, 18 сентября 2015 г. (информант: А., 16 лет, учащаяся политехнического колледжа г. Ангрэн, русская).
24. Kosmarskaya N. The Russian Language in Kyrgyzstan: Changing Roles and Inspiring Prospects // *Russian Journal of Communication*. 2015. № 7. P. 217–222.
25. В Узбекистане преподаватели-русисты из России тестируют местных учителей. URL: <https://ria.ru/20201006/russkiy-yazuk--1578779966.html> (дата обращения: 07.07.2021).
26. Morrison A. Russian Beyond Russia. URL: <http://www.eurasianet.org/node/83296> (дата обращения: 07.07.2021).
27. Цыряпкина Ю. Н. Влияние экономического фактора на современные процессы в Узбекистане // *Востоковедные исследования на Алтае*. 2018. № 12. С. 53–59.

УДК 811.112.2:39(571.150)  
DOI 10.37386/2413-4481-2021-3-110-115

Е.А. Шлегель

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, Россия*

## ЭТНОЯЗЫКОВЫЕ ПРОЦЕССЫ У НЕМЦЕВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЭТНОСОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА 2020 ГОДА)<sup>1</sup>

Язык российских немцев является наиболее уязвимым маркером этнической идентичности. Целью статьи явился анализ этноязыковых процессов среди немцев Алтая. Посредством этносоциологического опроса 2020 года автору статьи удалось представить современную этноязыковую ситуацию немцев Алтая с различных позиций. Выяснилось, что здесь сформировалось более положительное отношение к немецкому языку ввиду компактного проживания немцев и планомерной работы сети общественных организаций. Сравнение общих результатов опроса с данными по Алтаю позволяют прогнозировать тенденции развития языка немцев страны.

*Ключевые слова:* российские немцы, Алтайский край, родной язык, этнические процессы, этносоциологический опрос, немецкий язык.

E.A. Shlegel

*Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia*

## ETHNO-LINGUISTIC PROCESSES GERMANS OF THE ALTAI TERRITORY (ACCORDING TO THE RESULTS OF THE ETHNOSOCIOLOGICAL SURVEY OF 2020)

The language of Russian Germans is an unstable factor in ethnic identity. The purpose of the article is to analyze the ethno-linguistic processes of the Altai Germans. The ethnosociological survey of 2020 presented the modern ethno-linguistic situation of the Altai Germans from various positions. Due to the compact residence and work of public organizations, a more positive attitude towards the German language has been formed here. Comparison of the general results of the survey with the data of Altai makes it possible to predict trends in the development of the language of Russian Germans.

*Key words:* Russian Germans, the Altai Territory, mother tongue, ethnic processes, ethnosociological survey, German.

Немцы, проживающие на территории России, представляют собой самостоятельный народ со своей общей историей, уникальной культурой и языковыми особенностями. Они настолько прочно вошли в культурный контекст нашей страны, что за ними закрепился показательный этноним – российские немцы, олицетворяющий одновременно этническую идентичность народа и его территориальную принадлежность. Статистика, которой мы располагаем на сегодняшний день, показывает, что немцев в России проживает около 394 тыс. человек [1]. Большинство немцев числится в Сибири, прежде всего в Алтайском крае (более 50 тыс. человек), где в 1991 г. был воссоздан некогда ликвидированный Немецкий национальный район с административным центром в с. Гальбштадт. Немцы в национальном составе Алтайского края

занимают второе место после русских. Поэтому органы власти и различные организации, занимающиеся сохранением этнического многообразия страны, сконцентрированы на поддержке российских немцев в данном регионе.

Так, в Алтайском крае сложилась структура общественных организаций, работа которых связана с реализацией этнического потенциала российских немцев. Прежде всего, речь идет о Центре культурно-делового сотрудничества «Немцы Алтая», общественной организации «Краевая национально-культурная автономия немцев Алтая», алтайской краевой общественной молодежной организации «Юнит», некоммерческом фонде национально-культурных инициатив «Немцы Алтая», 44 центрах немецкой культуры [2], а также музеях, рассказывающих об истории и быте

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта проведения научных исследований «Этническая идентичность на постсоветском пространстве (на примере немцев России, Украины и Казахстана)», проект № 20-09-00177.

российских немцев широкой публике. Все эти организации позволяют немцам Алтайского края сохранять и передавать традиции своего народа и чувствовать себя членами единого этнического сообщества.

Большое внимание общественные организации уделяют вопросам сохранения родного немецкого языка среди российских немцев. Дело в том, что язык является одним из основных маркеров этнической идентичности. Для немцев, наряду с общей исторической судьбой и культурой, язык входит в тройку объединяющих факторов. На немецком языке велось богослужение в церквях, немецкий язык как родной преподавался в детских дошкольных и образовательных учреждениях, немецкий оставался основным инструментом внутрисемейного общения. Но под влиянием различных факторов ситуация с владением немецким языком и его использованием в повседневной жизни стала меняться.

Вопросами современных этноязыковых процессов занимались российские филологи и этнологи. Широко известны работы о диалектном многообразии немцев О.А. Александрова, В.А. Дятловой, А.Я. Минора, Л.И. Москалюк, Ж.А. Сержановой, О.В. Байкова, В.С. Курске, О.Н. Обухова, Т.Б. Смирнова и др., они рассматривали проблемы языковой коммуникации немцев в современном российском обществе. Языковые аспекты в своих трудах затрагивали также фольклористы и литературоведы.

Координирующий деятельность всех общественных организаций российских немцев Международный союз немецкой культуры (МСНК) занимается реализацией проектов, направленных на поддержку этнического самосознания немцев России. Регулярно проводятся проекты этнокультурной, языковой, молодежной и социальной направленности. Так называемое «языковое поле» особенно активно поддерживается организацией ввиду особой уязвимости немецкого языка. Широко известны такие языковые проекты, как «Друзья немецкого языка», всероссийская акция Tolles Diktat, олимпиады школьников по родному немецкому языку и многое другое. Конечно, конкурировать с доминирующим русским языком в повседневной жизни и с английским в образовательных учреждениях становится очень сложно. Но ввиду сохранения запроса со стороны самих немцев на предоставление возможности изучения немецкого языка и поддержки его диалектов общественные организации проводят не только планомерную языковую работу, но и привлекают широкое внимание средств массовой информа-

ции и органов власти России и Германии к проблемам языка российских немцев.

Чтобы эффективно выстраивать свою работу МСНК с периодичностью в 10 лет проводит этносоциологические опросы. Опросы позволяют выявить тенденции этнокультурного развития российских немцев, проанализировать основополагающие факторы этнической идентичности, к которым относится и язык. Наиболее масштабные опросы состоялись в 2009 и 2020 годах. Разработкой программы опроса и общей координацией проекта занималась доктор исторических наук, профессор Т.Б. Смирнова. Всего в опросе 2020 года приняли участие 1 000 человек, идентифицировавших себя немцами. Выборка производилась по федеральным округам, пропорционально численности проживающих в них немцев, а также по полу, возрасту и типу поселения: городскому или сельскому. На Сибирский федеральный округ пришлось всего 556 анкет, из них 399 было заполнено жителями Алтайского края, что составило почти 40 % от общей численности собранных анкет. На основании анализа результатов опроса среди немцев Алтайского края можно получить информацию по различным этноязыковым процессам как на локальном уровне, так и на федеральном, учитывая, что на Алтае немцев проживает подавляющее количество.

Респондентам предлагалось ответить на 73 вопроса, разделенных в анкете на тематические блоки: этническая идентичность, язык, история, культура, деятельность общественных организаций. Языку было посвящено всего 20 вопросов. В опросе принимали участие преимущественно немцы, проживающие в местах компактного поселения народа. «Немецкие» населенные пункты сложились в основном в конце XIX – начале XX вв., прежде всего, в период проведения столыпинской аграрной реформы, когда в Сибири стали образовываться так называемые дочерние колонии [3, с. 5–6]. Дочерние колонии позже трансформировались в современные места компактного проживания немцев, где преимущественно и проводился опрос. Так, анкеты были собраны в с. Александровка (4 анкеты), с. Гальбштадт (36 анкет), с. Гришковка (27 анкет), с. Дворское (2 анкеты), с. Дегтярка (18 анкет), с. Камыши (36 анкет), с. Красноармейский (5 анкет), с. Кусак (20 анкет), с. Николаевка (19 анкет), с. Орлово (9 анкет), с. Подсосново (71 анкета), с. Полевое (16 анкет), с. Протасово (32 анкеты), с. Редкая Дубрава (29 анкет), с. Шумановка (43 анкеты). Также были опрошены немцы из с. Бурла (2 анкеты), г. Барнаула (2 анкеты), с. Лесное (4 анкеты), с. Панкрушиха (1 анкета), г. Рубцовска (1 анкета), г. Слав-

города (16 анкет), с. Устьянка (1 анкета), г. Ярового (5 анкет).

Среди респондентов числятся 232 женщины и 167 мужчин в возрасте от 19 до 92 лет. Большинство опрошенных состоят в браке (298 человек) и воспитывают детей (370 человек).

Перед специальным блоком вопросов о языке стоял вопрос о том, что объединяет немцев, живущих в России. Немцы Алтайского края ответили, что именно язык объединяет всех немцев страны в единый народ. Так ответили 304 человека из 399, что составило 76,19 %. На втором месте стояла общая культура (254 человека или 63,66 % выбрали данный вариант ответа), а на третьем – обычаи, обряды, традиции (143 человека или 35,84 % респондентов остановились на этом варианте). Для немцев Алтая язык играет большую роль. Здесь живут носители разнообразных диалектов (нижненемецких, средненемецких, верхненемецких), которые еще используют язык в повседневной жизни. В целом же по России ответы на этот вопрос распределились следующим образом: на первом месте среди объединяющих факторов стояла общая культура (55,30 %), затем историческая судьба, прошлое (54,70 %) и язык (48,10 %).

Нужно отметить, что схожие результаты ответов на этот вопрос были получены во время опроса 2009 г. с разницей лишь в том, что историческая судьба в большей степени, чем культура, играла роль объединяющего фактора. Язык занимал также 3-е место. Подробнее о результатах опроса 2009 г. пишет Т.Б. Смирнова [4, с. 6–19].

Перейдем непосредственно к характеристике этноязыковых процессов немцев Алтая по данным опроса 2020 года. Одним из основных был вопрос о признании того или иного языка родным. Для 148 немцев Алтайского края (37,09 %) родным языком является русский, для 99 человек (24,81 %) таковым был немецкий язык, оба языка считают родными 151 человек (37,84 %). 1 респондент выбрал вариант «другой». Ситуация с родным языком стала неоднозначной в последнее время, т. к. зачастую само понимание того, что есть родной язык, у респондентов расходится. Не менее сложная судьба у этого вопроса остается и во всеобщих переписях населения, откуда в 2002 г. этот вопрос был изъят и заменен вопросом о владении языками, а позже, в 2010 г., был возвращен. Результаты переписей и социологических опросов по данной проблеме коррелируют между собой, из них видно, что доля признания немецкого языка родным ежегодно падает (по переписи 1989 года немецкий был родным для 48,8 % жителей страны [5], в 2002 г. владело немецким

32,0 % [6], в 2010 10,8 % опрошенных назвали родным немецкий язык [1]). Общие результаты опроса 2020 г. по этому вопросу показали, что родным немецкий язык считают 14,00 % опрошенных, русский – 42,40 %, а оба языка – 43,50 %.

При необходимости выбрать только один вариант ответа, прежде всего в переписях населения, понятие «родной язык (материнский)» подменяется понятием наиболее употребляемого в повседневной жизни языка. Этим отчасти можно объяснить низкие результаты признания немецкого языка родным в переписях. Таким образом, преобладание ответа «оба языка» еще раз подчеркивает, что в переписях населения обязательно нужно предоставлять возможность указывать именно два родных языка. Особенно это важно для народов, находящихся на положении меньшинства.

Следующий важный вопрос касается уровня владения языком. Среди немцев Алтая русским языком свободно владеют 372 человека (93,23 %), еще 26 человек (6,52 %) хорошо понимают русский и могут изъясняться на нем. 1 человек выбрал вариант «плохо понимаю и плохо говорю». Немецким языком свободно владеют 178 человек (44,61 %). Хорошо понимают и могут изъясняться по-немецки 143 человека (35,84 %), плохо понимают и говорят по-немецки 33 человека (8,27 %). Немного понимают, но не говорят совсем 34 человека (8,52 %). Не владеют совсем 11 человек (2,76 %). Это молодые люди в возрасте от 29 до 36 лет, которые находятся в наиболее уязвимом положении. Чаще всего люди данной возрастной категории менее замотивированы на изучение языка своих предков. Их жизненные приоритеты строятся вокруг карьеры, хобби, путешествий и т. д. Большинство же алтайских немцев на высоком уровне владеет немецким языком. Возможность выучить немецкий язык имеется не только в семьях, но и в центрах немецкой культуры, где действуют клубы любителей немецкого языка. В них занятия проводятся по специально разработанному для этнических немцев учебному комплексу Hallo, Nachbarn! Neu. Для детей немецкий преподается в игровой форме, в рамках занятия используются иллюстрированные журналы Schrumdi, Schrumdirum, WarumDarum в зависимости от возраста ребенка. Занятия для всех проводятся бесплатно при подтверждении немецкой этнической принадлежности.

В целом по России результаты по владению языками следующие: преобладает вариант «хорошо понимаю, могу изъясняться» по-немецки (35,40 %), свободно владеют немецким языком 26,70 % опрошенных, плохо понимают и плохо



говорят 20,20 %, немного понимают, но не говорят совсем 13,50 %. Не владеют совсем немецким 5,20 % опрошенных. Русским языком свободно владеют 96,7 % респондентов.

По сферам использования языков ответы немцев Алтая распределились таким образом: русский язык выбирают в процессе общения с родителями 190 человек (47,62 %), с супругами 213 человек (53,38 %), с детьми 249 человек (62,41 %), с коллегами 328 человек (82,21 %), с друзьями, соседями 323 человека (80,95 %), в центре немецкой культуры 39 человек (9,77 %), при поездках в Германию 43 человека (10,78 %), в социальных сетях 329 человек (82,46 %), в переписках 335 человек (83,96 %). Переход на немецкий язык происходит при общении с родителями у 310 человек (77,69 %), с супругами у 161 человека (40,35 %), с детьми у 162 человек (40,6 %), с коллегами у 40 человек (10,03 %), с друзьями, соседями у 169 человек (42,36 %), в центре немецкой культуры у 87 человек (21,8 %), при поездках в Германию у 198 человек (49,62 %), в социальных сетях у 15 человек (3,76 %), при переписках у 36 человек (9,02 %). Респонденты выбирали язык исходя из частоты употребления того или иного языка в конкретной ситуации. Немецкий язык, таким образом, используется немцами Алтая прежде всего при общении со старшим поколением, а также во время поездок к родственникам, друзьям, в образовательных целях в Германию, при общении с друзьями, соседями, которые зачастую являются также этническими немцами. Общие результаты по этому вопросу среди всех российских немцев практически идентичны результатам по Алтайскому краю, с разницей лишь в том, что третья по популярности сфера, в которой активно используется немецкий язык, – это центры немецкой культуры.

Немцы Алтая владеют преимущественно литературным немецким языком (40,1 %), хотя высокая доля тех, кто владеет именно диалектами (25,56 %). Обе формы языка знакомы 31,58 % опрошенных. Алтайский регион является не однородным в диалектном плане. Согласно опросу, здесь встречается швабский диалект (4,26 %) в с. Камыши и с. Подсосново; баварский диалект (5,26 %) распространен в основном среди жителей с. Подсосново; немецко-платский диалект (13,03 %) (варианты его упоминания в опросе встречались разные: меннонитский, платский, платтдойч) распространен в с. Протасово, с. Гришковка, с. Шумановка, с. Николаевка, с. Дегтярка, с. Полевое. Упомянули также диалекты по названию мест проживания «камьшинский», «подсосновский» или говорили просто «местный» диалект (9,52 %). Единично представлены ответы «гессенский»,

«хохдойч», «баптистский», «диалект выходцев из Южной Германии», «поволжский».

Варианты названий диалектов «лютеранский» (2,76 %) и «католический» (6,02 %) отражают религиозную принадлежность местных жителей. Среди немцев Алтая преобладают лютеране (40,6 %), православные (17,54 %) и католики (17,29 %). Дело в том, что первые немецкие населенные пункты основывались по конфессиональному принципу. Например, с. Подсосново, где распространен лютеранский диалект (Luteranisch), было основано лютеранами, выходцами из северогерманских земель, поэтому здесь закрепилось подобное название местного говора. При этом исследователи языковых особенностей жителей с. Подсосново отмечают, что сами немцы чаще всего не связывают название диалекта с религией, для них оно является именно лингвистической характеристикой [7, с. 93].

Отмечается высокая частота использования немецкого языка в разговорной речи у немцев Алтая. Ежедневно говорят по-немецки 187 человек (46,87 %), несколько раз в неделю 99 человек (24,81 %), несколько раз в месяц 50 человек (12,53 %), несколько раз в год 39 человек (9,77 %), вообще не используют немецкий 25 человек (6,27 %). Результаты по данному вопросу среди немцев Алтая значительно лучше, чем по России в целом. Общие результаты показали, что немецким языком российские немцы пользуются не регулярно, а только несколько раз в неделю. Люди, которые используют немецкий язык каждый день, получили его знания в семье. С детства немецкий язык знает большинство опрошенных (78,2 %), учили язык в школе 43,86 % респондентов, в вузе – 13,78 %, в национально-культурных центрах – 5,76 %, на языковых курсах – 2,01 %. Самостоятельно обучилось языку 5,26 % алтайских немцев. Кроме того, участники опроса отмечали, что получали знания языка в Германии, в колледже или во время общения с соседями. Не изучали язык совсем только 2 человека.

Несмотря на то, что отмечается высокая степень владения немецким языком, и то, что в разговорной речи довольно часто его используют, при чтении или просмотре телевидения немецкий язык явно проигрывает русскому. Так, чтение газет (94,74 %), учебной (67,42 %) и художественной литературы (72,93 %), текстов сайтов (85,96 %) немцы Алтая предпочитают на русском языке. В пользу немецкого языка при чтении газет делают выбор только 17,04 % респондентов, при чтении текстов в Интернете – 16,29 %, учебной литературы – 6,77 %, художественной – 4,01 %. Смотреть

спектакли, концерты и телепередачи на немецком языке готовы еще меньше человек (1,25 %). Конечно, к результатам по данному вопросу нужно подходить осторожно. Респонденты могли исходить из того, что телепередач на немецком языке нет в свободном доступе, концерты или спектакли только на немецком языке также проводятся крайне редко. Поэтому нет самого выбора между языками. Кроме того, читать литературу, смотреть какие-либо представления психологически комфортнее на языке, которым лучше владеешь.

Проблемам преподавания немецкого языка в образовательных учреждениях было посвящено сразу несколько вопросов. 95,99 % респондентов считают, что детям обязательно нужно преподавать немецкий язык в школе, причем в форме родного с 1-го по 11-й классы, так ответили 53,38 % опрошенных. Вторая по популярности форма возможного преподавания языка – классы с углубленным изучением немецкого языка, за такую форму высказались 18,55 % немцев Алтая. Для 11,03 % преподавание немецкого языка в качестве иностранного остается оптимальной формой.

Сами респонденты могли оценить по 10-балльной системе качество преподавания немецкого языка, исходя из своего личного опыта. В школе уровень преподавания немецкого языка был оценен респондентами очень высоко. От 8 до 10 баллов выбрали 80,15 % опрошенных. Из 74 респондентов, учивших немецкий язык в колледже/техникуме, большинство отметило также высокий уровень преподавания. Наивысший балл указали 41,89 % респондентов. В вузе немецкий язык изучали 172 человека, из них 128 поставили 8–10 баллов за преподавание немецкого, что составило 74,42 %. В целом немцы Алтая довольны качеством преподавания языка в учебных заведениях, сохраняется только общее беспокойство о положении немецкого языка в школьном образовании, где все больше родителей и их детей отдадут предпочтение английскому языку. Ситуацию отчасти спасает введение второго иностранного языка, которое обеспечило устойчивое положение немецкого языка в школьном расписании.

Сегодня продолжают изучать немецкий язык 21,8 % опрошенных, это люди самых разных возрастов и профессий. Многие считают, что язык невозможно выучить раз и навсегда, поэтому стремятся узнавать что-то новое всю жизнь. Остальные утверждают, что им достаточно для повседневного общения того знания языка, которое у них есть, поэтому прибегать к дополнительным курсам у них нет необходимости. Из тех, кто совершенствует знание языка, предпочитают это

делать в национально-культурных центрах (45 человек или 51,72 % от изучающих язык в настоящее время). Как иностранный язык в университете изучают немецкий 18 человек, занимается в Институте Гёте 1 человек, через Интернет знание языка поддерживают 4 человека. Также встречались ответы: самостоятельно, на курсах повышения квалификации, с репетитором, через интернет-приложения, во время чтения газеты, в колледже, в школе в качестве учителя. Способов изучать немецкий язык сейчас огромное количество, главное, это мотивация и желание. В связи с этим респондентам был задан вопрос об их целях изучения языка. Большинство (29 человек) высказались за вариант ответа: «Это язык моих предков, изучение языка – это дань уважения моей семье»; на втором месте вариант: «Я считаю себя немцем, поэтому должен знать немецкий язык, это естественно», так ответили 26 человек; третий ответ по популярности: «Немецкий язык связан с моей профессией, необходим для работы», его выбрали 10 человек; за варианты «Родственники живут в Германии, нужно учить язык, чтобы легче было общаться» и «Люблю немецкую культуру, хочу читать книги, смотреть фильмы на языке оригинала» высказались по 6 человек; вариант «Просто нравится» выбрал 1 человек; планируют уехать в Германию 5 опрошенных. При этом оптимальной формой изучения немецкого языка 136 человек (34,09 %) считают традиционные курсы в центрах встреч, за комбинированные курсы с очной и заочной фазой изучения высказались 109 человек (27,32 %), трехступенчатые курсы, с возможностью пройти последний этап обучения в Германии, устраивают 98 человек или 24,56% опрошенных, занятиям онлайн отдают предпочтение 48 человек или 12,03 % немцев Алтая.

Последние 4 вопроса были посвящены перспективам развития этнического языка немцев и отношению к нему со стороны респондентов. На 8, 9 и 10 баллов 92,98 % немцев Алтая оценили важность сохранения немецкого языка на современном этапе. Солидарными оказались респонденты и в вопросах необходимости передачи знаний языка своим детям, 93,73 % опрошенных хотели бы, чтобы их дети знали язык. При этом в опросе респондентам самим предлагалось выбрать идеальный механизм по стимулированию немцев к изучению немецкого языка. Вариантов ответов можно было выбрать несколько. 62,91 % опрошенных полагают, что решать данную проблему можно только на государственном уровне через специально разработанные программы поддержки немецкого языка. 36,09 % респонден-

тов считают, что уклон нужно сделать в сторону увеличения количества проводимых языковых курсов. Половина опрошенных (56,64 %) также считает, что интерес к языку можно вызвать качественным преподаванием языка в образовательных учреждениях. Что нужно проводить более активную работу в центрах немецкой культуры, считают 32,08 % опрошенных. 19,05 % немцев утверждают, что необходимо больше разговаривать с родителями на тему важности немецкого языка для детей. 1 % опрошенных не видит необходимости в изменении ситуации с немецким языком. 6,02 % затруднились ответить.

Резюмируя вышесказанное, хотелось отметить, что для немцев Алтайского края, по сравнению с немцами других регионов страны, немецкий язык объективно играет более важную роль в жизни. Именно язык больше, чем другие факторы этнической идентичности, позволяет немцам Алтай чувствовать принадлежность к этническому сообществу. Здесь отмечается высокий уровень владения немецким языком, регулярное использование немецкого языка в повседневной жизни и качественное преподавание немецкого языка в учебных заведениях. Русско-немецкий билингвизм немцев Алтай, таким образом, является устойчивой характеристикой их этноязыковых процессов. И в ближайшее время ситуация с языком не должна поменяться кардинально.

Конечно, существует ряд проблем, о которых необходимо говорить. Ежегодно снижается число признающих немецкий родным, это связано с уходом из жизни носителей языка, для которых немецкий язык (его диалектные формы), являлся языком первого говорения. Для молодого поколения русский язык является одновременно материнским языком, языком первого говорения, языком повседневного общения, таким образом,

он выполняет все функции родного языка. Немецкий язык в такой ситуации переходит в категорию этнического символа. С развитием этнического самосознания проявляется больший интерес к немецкому языку, молодые люди начинают активно участвовать в мероприятиях центров встреч, молодежных общественных организаций и тем самым заполняют некий гештальт в отношении немецкого языка. Но невозможно не отметить, что существует общая тенденция к сокращению использования немецкого языка в жизни, за пределами семьи, национально-культурных центров и образовательных учреждений язык практически не употребляется.

Общественные организации со своей стороны делают все возможное, чтобы сохранить язык среди российских немцев. На Алтае в 2019 г. был открыт Центр культурно-делового сотрудничества «Немцы Алтай», который должен стать единой площадкой для коммуникации между немцами региона и всей страны. Алтайский край является учредителем многих конкурсов, которые способствуют пробуждению интереса к немецкому языку, а также культуре и истории народа, среди них конкурс «Мои этнические корни», «Люби и знай немецкий язык и немецкую культуру», «Читаем произведения российских немцев» и др. Отвечая на вопрос о том, может ли человек, который не знает немецкого языка, быть российским немцем, 68,67 % респондентов ответили утвердительно, а 31,33 % сказали «нет» или затруднились ответить. То есть, с одной стороны, немцы Алтай полагают, что незнание немецкого языка не отнимает у человека права называть себя немцем, а с другой стороны, сильна позиция: только зная немецкий язык, можно понять душу народа, его менталитет и уникальные особенности, ведь язык – это одна из главных составляющих народа.

### Библиографический список

1. Всероссийская перепись населения. Национальный состав, владение языками, гражданство. URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/perepis2010/croc/perepis\\_itogi1612.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm) (дата обращения: 07.07.2021).
2. Ассоциация некоммерческих организаций «Центр культурно-делового сотрудничества «Немцы Алтай»». Структура. URL: <http://www.altairn.ru/about/structure/> (дата обращения: 07.07.2021).
3. Вибе П. П. Образование и становление немецких колоний в Западной Сибири в конце XIX – начале XX веков // Немцы. Россия. Сибирь: сборник статей. Омск: ОГИКМ, 1997. С. 5–57.
4. Смирнова Т. Б. Результаты этносоциологического опроса и мониторинга общественных организаций российских немцев // Немцы новой России: проблемы и перспективы развития: материалы II Международной научно-практической конференции. М.: МСНК-пресс, 2010. С. 6–59.
5. Итоги Всесоюзной переписи населения 1989 года. Национальный и языковой состав населения, возраст, уровень образования, состояние в браке лиц отдельных национальностей. URL: [http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/sng\\_nac\\_lan\\_89.php](http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/sng_nac_lan_89.php) (дата обращения: 07.07.2021).
6. Всероссийская перепись населения 2002. Национальный состав и владение языками, гражданство. URL: <http://www.perepis2002.ru/index.html?id=17> (дата обращения: 07.07.2021).
7. Курске В. С., Варламова И. Н. Языковые практики немцев села Подсосново Алтайского края (по материалам полевых исследований) // Диаспоры. 2010. № 2. С. 89–120.

## Издано в АлтГПУ



**Афанасьев, П. А. История России последней четверти XVII – XVIII века: от царства к империи** : учебно-методическое пособие / П. А. Афанасьев. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 132 с.

В учебно-методическом пособии представлено программное изложение предметно-содержательного наполнения периода отечественной истории последней четверти XVII – XVIII в. Дидактические единицы раскрываются развернутыми описаниями в причинно-следственной и проблемной логике структурирования. Каждая тема сопровождается учебными и методическими материалами, направленными на закрепление навыков критического восприятия получаемой информации и активизации познавательной деятельности студентов с целью расширения кругозора по теме. Учебно-методические материалы программной части соотнесены с содержанием Историко-культурного стандарта.

Предназначено для студентов всех форм обучения по историческим профилям подготовки бакалавров.



**Козина, О.В. Some Glimpses of English-Speaking Countries** : учебное пособие / О.В. Козина, Е.Н. Меркулова, Е.Н. Семенчина. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 154 с.

Пособие знакомит студентов с такими англоговорящими странами, как Канада, Австралия, Новая Зеландия, Южно-Африканская Республика, Индия и Филиппины. Материалы для работы включают упражнения на активизацию словаря, понимание и усвоение прочитанного, проектные (индивидуальные и групповые) задания, направленные на самостоятельный поиск информации, логическое осмысление обсуждаемой проблематики, а также формирование умения презентации подготовленного проекта. Разнообразные виды деятельности рассчитаны на обучение студентов свободному высказыванию (подготовленному и спонтанному) по изучаемым темам.

Учебное пособие содержит материалы по страноведению и культуре англоязычного мира и предназначено для практических занятий по лингвострановедению и иностранному языку на 3–4-х курсах по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Начальное образование и Английский язык, История и Английский язык».



**Мемориальные спортивные мероприятия сельских поселений Алтайского края** : справочник / сост. В.В. Кулиш. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 292 с.

Справочное издание включает систематизированную информацию о мемориальных спортивных мероприятиях, проходящих на территориях сельских поселений Алтайского края. В справочник включено описание спортивных мероприятий всех 59 районов Алтайского края. В описание каждого мероприятия входят краткие биографические данные о человеке, которому посвящено спортивное состязание, информация об инициаторах и организаторах мероприятия, времени его проведения и статусе. В справочнике представлены алфавитный указатель тех людей, в честь которых проводится соревнование, и указатель видов спорта, по которым проводятся мемориальные спортивные мероприятия. Справочное издание позволяет представить масштаб и содержание проводимых в крае мемориальных спортивных мероприятий, актуализирует и закрепляет в массовом, общественном сознании практики сохранения исторической памяти о выдающихся людях и событиях Алтайского края.

Справочное издание предназначено для руководителей и работников Министерства спорта Алтайского края, руководителей администраций районов Алтайского края, комитетов и отделов спорта сельских муниципалитетов, руководителей образовательных и общественных организаций, спортивных обществ и федераций отдельных видов спорта, тренеров, учителей физической культуры, преподавателей и студентов, представителей средств массовой информации, широких кругов общественности, всех, интересующихся историей спорта.



**Современное высшее образование в условиях цивилизационного и институционального кризиса** / под науч. ред. д-ра социол. наук, проф. Н.А. Матвеевой. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 204 с.

В коллективной монографии рассматриваются социально-философские проблемы функционирования и развития современного высшего образования в условиях системного цивилизационного и институционального кризиса. Актуализированы проблемы формирования целостного мировоззрения личности в условиях глобализации образования. Показано развитие высшего образования в историко-философском и социально-философском аспектах. Определены возможности интеграции культурологической парадигмы и компетентностного подхода в образовании. В контексте оценки эффективности функционирования системы образования дан анализ современных информационных управленческих потоков.

Издание предназначается для специалистов в области философии и социологии образования, педагогики, культурологии, может быть полезным для научных сотрудников, преподавателей, аспирантов, студентов, менеджеров образования.



**Фонетика французского языка: звуки, интонация** : учебно-методическое пособие для студентов 1-го и 2-го курсов языкового вуза / сост. Н.Ф. Акимова, С.В. Беляева, О.В. Кирколуп. – Барнаул : АлтГПУ, 2021.

Пособие включает учебные материалы, которые помогут студентам выработать соответствующие навыки владения базовыми фонетическими конструкциями французского языка, совершенствовать их собственные слухо-произносительные навыки: теоретические правила и пояснения, представленные в виде схем и таблиц, приложений, а также практические задания, контрольные вопросы, тесты и упражнения, которые будут способствовать более эффективному освоению курса и пониманию особенностей функционирования фонетической системы французского языка.

Учебно-методическое пособие «Фонетика французского языка: звуки, интонация» предназначено для студентов первого и второго курсов лингвистического института и имеет своей целью наиболее полное знакомство с фонетической системой французского языка.



**Язык. Культура. Коммуникация** : материалы студенческой научно-практической конференции, г. Барнаул, 3 апреля 2021 года / отв. ред. С.С. Примаков. – Барнаул : АлтГПУ, 2021.

Сборник содержит рекомендованные к публикации материалы студенческой научно-практической конференции, организованной лингвистическим институтом АлтГПУ 3 апреля 2021 года. Включенные в сборник статьи отражают результаты научных исследований студентов бакалавриата и магистратуры ЛИИН по актуальным проблемам языкознания, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, перевода, теории межкультурной коммуникации и лингводидактики.

Материалы сборника могут быть использованы студентами при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

## Сведения об авторах

**Баженов Евгений Анатольевич** – педагог-психолог, Городской психолого-педагогический центр «Потенциал» (г. Барнаул).

**Байкалова Любовь Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных игр, Алтайский государственный педагогический университет, (г. Барнаул).

**Богославец Лариса Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Веряев Анатолий Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра информационных технологий, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Глухова Татьяна Павловна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва (г. Санкт-Петербург).

**Григоричева Ирина Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Гурьянова Татьяна Александровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Давыдова Ольга Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и дополнительного образования, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Ерёмин Игорь Александрович** – доктор исторических наук, профессор, кафедра историко-культурного наследия и туризма, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Жевалов Сергей Анатольевич** – соискатель кафедры новейшей отечественной истории Института истории и политики, Московский педагогический государственный университет (г. Москва).

**Игошина Ольга Юрьевна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, Медицинский университет «РЕАВИЗ» (г. Самара).

**Каунова Елена Викторовна** – аспирант кафедры истории, культурологии и музееведения, Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар). Научный руководитель – Латкин Владимир Владимирович, кандидат исторических наук, доцент.

**Кислых Анна Александровна** – аспирант кафедры социальной психологии института психологии и педагогики, Алтайский государственный университет (г. Барнаул). Научный руководитель – Шамардина Марина Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии института психологии, Алтайский государственный университет.

**Коротких Жанна Александровна** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Кочешкова Ирина Юрьевна** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Куманина Надежда Юрьевна** – аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород). Научный руководитель – Шилова Вера Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор.

**Мизимбаев Талгат Сарсенбекович** – аспирант, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул). Научный руководитель – Цыряпкина Юлия Николаевна, кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой всеобщей истории.

**Некрасова Ирина Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры техники и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск).

**Самбетова Раушан Ахметовна** – докторант, Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова (г. Шымкент, Республика Казахстан).

**Серебрякова Лариса Геннадьевна** – доцент кафедры истории государства и права, Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова (г. Барнаул).

---

**Скорлупина Евгения Александровна** – зав. отделением консультативной помощи и реабилитации, Краевой кризисный центр для женщин (г. Барнаул).

**Цыряпкина Юлия Николаевна** – кандидат исторических наук, доцент, кафедра всеобщей истории, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул).

**Чикова Ольга Анатольевна** – доктор физико-математических наук, главный научный сотрудник, Уральский государственный педагогический

университет (г. Екатеринбург); профессор, Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск).

**Шебалина Людмила Геннадьевна** – доцент кафедры физической культуры и здорового образа жизни, Алтайский государственный медицинский университет (г. Барнаул).

**Шлегель Елена Александровна** – аспирант, помощник проректора по учебной работе, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского (г. Омск).

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ**

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»  
осуществляет издание научного журнала

**ВЕСТНИК АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Журнал выпускается по направлениям: педагогические, психологические и исторические науки  
Периодичность издания: 4 номера в год

**Порядок представления материалов к публикации:**

*Электронная версия статьи направляется техническому секретарю журнала «Вестник Алтайского государственного педагогического университета»* (г. Барнаул, ул. Молодежная, 55, ауд. 236а, т. 8(3852)20-54-11, e-mail: sek-nr@altspu.ru) или высылается через личный кабинет автора, доступный по адресу: <https://journals-altspu.ru/vestnik>.

**Требования к написанию научной статьи в журнал  
«Вестник Алтайского государственного педагогического университета»**

К публикации принимаются статьи на русском языке, ранее нигде не опубликованные и не представленные к печати в других изданиях. В журнал включаются статьи, подготовленные одним автором или авторским коллективом в составе не более трех человек.

Объем статьи должен быть не менее 15 000 и не более 30 000 знаков (с пробелами), включая библиографический список, сведения об авторах, таблицы и иллюстрации. Статья должна быть подготовлена в текстовом редакторе Microsoft Word. Шрифт Times New Roman, формат А4, одинарный межстрочный интервал, 12 кегль, все поля по 2 см, абзацный отступ – 0,8 см. Имя файла – фамилия автора.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты предоставляются в редакцию в авторской электронной папке.

Иллюстрации (фотографии, рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т. п.) дополнительно предоставляются в виде отдельных файлов в форматах JPEG или TIFF с разрешением не менее 300 dpi, в названии которых указывается фамилия автора и номер рисунка.

Ссылки на литературу приводятся цифрами в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника и страницы. Если в ссылке нужно указать несколько источников, они даются в скобках через точку с запятой, например [1, с. 25; 3, л. 60].

Ссылки на иллюстрации (фотографии, рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т. п.) в тексте даются в круглых скобках, например (рис. 2, табл. 1). В тексте статьи, где автор планирует разместить иллюстрацию, дается подпись к ней, которая должна содержать:

1. Вид («Рис.», «Таблица») и порядковый номер арабскими цифрами (без знака №).
2. Название (тематический заголовок).
3. Информацию о месте хранения оригинала, архивные или музейные реквизиты, авторство.
4. Для карт и чертежей – экспликацию, в которой поясняются условные обозначения, масштаб.

Библиографический список приводится после основного текста в порядке упоминания или цитирования в тексте статьи. Под одним номером допустимо указывать только одно наименование. В тексте статьи при повторной ссылке на него указывается в квадратных скобках номер, который использовался первый раз. Литература на иностранном языке приводится в порядке упоминания в общем списке. Список оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.

**Пример оформления:**

1. Абрамкина С. Г. Особенности брачно-семейной социализации студенческой молодежи // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (40). С. 7–11.
2. История России в новейшее время: учебник / А. Б. Безбородов и др. М.: Проспект, 2014. 440 с.
3. Грибанова Н. С. Полотенце в культуре русского сельского населения Алтая в конце XIX – начале XXI века. Барнаул, 2013. 255 с.
4. Бережнова Л. Н., Набок И. Л. Этнопедагогика. М., 2013. С. 24–28.
5. Материалы об организации Техникума печати при НИИ книговедения // ЦГАЛИ СПб. Ф. 306. Оп. 1. Ед. хр. 381.



**Структура статьи в обязательном порядке должна содержать:**

1. **Фамилия, имя, отчество автора на русском языке.**
2. **Сведения об авторе** (место работы, должность, ученая степень, ученое звание, контактный телефон и e-mail).
3. **Название статьи на русском языке.** Название должно состоять не менее чем из 3 и не более чем из 15 слов, быть информативным, четко отражать содержание статьи. Не следует использовать такие фразы, как «К вопросу о...», «Некоторые вопросы...», «Исследование вопроса...», «Материалы к изучению...», «Некоторые аспекты...», «К проблеме...» и т. п.
4. **Аннотация на русском языке.** Аннотация (не более 600 печатных знаков с пробелами) должна быть последовательно и логично структурирована, в ней должны быть четко указаны: проблема, решаемая автором (цель статьи); материал и методы его исследования; основные результаты и выводы, полученные автором; новизна / личный вклад автора в решение проблемы. Аннотация не должна представлять собой компиляцию из фраз статьи и текстуально совпадать с ними.
5. **Ключевые слова на русском языке.** Ключевые слова на русском языке (от 5 до 10) – слова и словосочетания, являющиеся основными для понимания содержания статьи и четко указывающие на ее соотнесенность с определенной предметной областью и научным направлением, научной специальностью, представленными в журнале. В качестве ключевого слова могут выступать отдельные слова, словосочетания, термины, хронологические данные, имена собственные.
6. **Сведения об авторе (Ф. И. О., место работы, должность, ученая степень, ученое звание), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.** Перевод должен быть осуществлен на литературный английский язык без использования программ автоматического перевода и максимально точно отражать название, аннотацию и ключевые слова, представленные на русском языке. Место работы на английском языке должно соответствовать официальному наименованию организации на английском языке, представленному в учредительных документах.
7. **Текст статьи.** Статья должна быть структурирована по следующим разделам (заголовки разделов в тексте статьи не указываются):  
 Во **введении** должны быть обоснованы актуальность, новизна и целесообразность разработки темы, сформулирована исследуемая проблема, представлен краткий обзор научной литературы по проблеме, необходимый для понимания основной части работы, также дано определение аббревиатур и терминов, используемых в статье.  
 В **основной части** статьи необходимо раскрыть основные положения и результаты научного исследования, полученные лично автором научные факты, обнаруженные закономерности, связи, тенденции; раскрыть программу эксперимента, методику получения и анализ фактического материала; указать личный вклад автора в достижение и реализацию основных выводов и т. п. Научная статья должна быть написана современным литературным языком, понятным для широкого круга читателей.  
 Не следует перегружать текст цитатами, после цитаты обязательно указывать источник цитирования. Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.  
 В **заключительной части** необходимо сформулировать выводы, рекомендации, теоретическую и практическую значимость полученных результатов, указать возможные направления дальнейших исследований.
8. В конце статьи обязательно наличие **библиографического списка**. Самоцитирование рекомендуется ограничить 10 % ссылок от общего количества источников.  
 Степень оригинальности статьи должна быть не ниже 75 %.

**Статьи, не соответствующие указанным требованиям, не принимаются.**

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. При наличии отрицательной рецензии окончательное решение о публикации статьи принимается редколлегией.

Присланные материалы не возвращаются. Корректурa авторам не высылаeтся.

**График приема статей в журнал  
«Вестник Алтайского государственного педагогического университета»**

№ 4

до 13 сентября 2021 г.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.  
Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Научный журнал

*Вестник Алтайского государственного  
педагогического университета*

• 2021 • 3 (48) •

Адрес редакции и издателя:  
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55

---

Подписано в печать 11.09.2021 г. Дата выхода в свет 27.09.2021 г.  
Объем 15,3 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитурa: Minion, Trebuchet.  
Тираж 200 экз. Заказ № 32.  
Отпечатано в ООО «Колибри».  
656043, г. Барнаул, ул. Гоголя, 85 В, офис 1,  
т. 8(3852) 639-557